# PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 1/2 15 STYCZNIA 1934 ROK XIII

## NAJWAŻNIEJSZE POLSKIE IDEE WYCHOWAWCZE.

Autor, prof. Uniw. Poznańskiego, wygłosił niedawno odczyt w Uniwersytecie im. Komeńskiego w Bratisławie na temat polskich idei wychowawczych. Przypuszczając, że jego wywody mogą zainteresować także polskich czytelników, ogłaszamy poniżej łaskawie nadesłany nam tekst wykładu. Red.

Działalność kulturalna każdego narodu zależy od jego misji dziejowej. Ta misja przyświeca całej twórczej pracy, kieruje jego życiem; jeśli się zatraci lub zagaśnie, marnieje naród, choćby był u szczytu potęgi i opływał w dostatki. Licznych przykładów dostarcza nam historja, wskazując, jak wzniosłe idee dokonywują niemal cudów, a brak ich mimo materjalnej potęgi prowadzi do rozkładu i upadku.

Z tą ideą przewodnią, z tą misją dziejową harmonizować muszą i na niej się opierać wytyczne zasady wychowawcze; one bowiem realizację i kontynuację tej misji mają przygotować i hodować.

Misja Polski nie była jedna. W zaraniu dziejów było nią stworzenie samodzielnego ośrodka kulturalnego i państwowego wśród plemion słowiańskich. Potem po szeregu wahań i cofań chodziło o zjednoczenie i wzmocnienie, czego dokonał „król chłopków" Kazimierz Wielki, czyniąc z Polski mocarstwo, przyciągające dobrowolnie ludy sąsiednie.

I znów przez szereg stuleci byliśmy świadomie „przedmurzem chrześcijaństwa i cywilizacji". Zkolei w okresie upadku wytyczną była „naprawa Rzeczypospolitej", a choć państwowo nie zdołaliśmy się utrzymać, duch narodu żył i nawet potężniał w okresie niewoli. Po rozbiorach między drapieżnych sąsiadów jedyną, zasadniczą ideą było dążenie do zjednoczenia i niepodległości, zrealizowane (choć nie w pełni, bo znaczne obszary ziem pozostały pod obcem panowaniem) przez wielką wojnę.

To wszystko musiało zaznaczyć się w ideologji wychowawczej. Mimo rozmaitych tendencyj i potrzeb chwili, możemy w naszej pedagogice znaleźć pewne trwałe idee przewodnie, z których najważniejsze chcę tutaj zestawić.

Pierwsza z nich, którą wyraźnie zaznacza się od zarania naszych dziejów, to idea narodowa. Nasze dzieje zaczynają się od walk z Niemcami, prącymi na wschód, a pierwszy historyczny książę Mieszko wprowadza chrystjanizm od pobratymczych Czechów, nie z Niemiec, rozumiejąc, że krzyż niemiecki budziłby silniejszy opór ludu, a równocześnie stawałby się środkiem pokojowej germanizacji. Tę samą antyniemiecką politykę i w dziedzinie kultury prowadzi jego następca Bolesław Chrobry, prawdziwy fundator Polski mocarstwowej. Nietylko w polityce zagranicznej, ale w organizacji wewnętrznej przeciwstawia się niemczyźnie: uniezależnienie kościoła, sprowadzanie duchownych i zakonników, wnoszących do kraju kulturę rzymską i cywilizację zachodnią i to nietyle z Niemiec, ile znów z Czech, Włoch a nawet dalekiej Irlandji, a wreszcie uroczysta koronacja wbrew intrygom cesarza Henryka II. To wszystko są dowody niezależności myśli i silnej emancypacji narodowej.

Idea ta przyświeca nietylko wszystkim wybitnym władcom polskim i chroni z wyjątkiem znacznej części Śląska ziemie polskie od germanizacji, ale przenika do szerszych warstw narodu. Oto gdy wpływy niemieckie zaczęły brać górę, synod biskupów polskich zajmuje (w Łęczycy 1251) wyraźnie narodowe stanowisko, nakazując duchownym znajomość języka polskiego, w którym mają nauczać wiernych. Spolszczenie kościoła i związanych z nim szkół nie dopuściło do rozpadu państwa mimo podziałów co raz dalszych wskutek t. zw. testamentu Bolesława Krzywoustego. A gdy następuje zjednoczenie za nieugiętego Władysława Łokietka, musi on jeszcze stoczyć walkę nietylko z drapieżnem krzyżactwem, ale i wewnętrzną z buntowniczem mieszczaństwem niemieckiem w stołecznym Krakowie. Krwawe poskromienie buntu położy kres wichrzeniom wewnętrznym obcego żywiołu, który stopniowo ulega zupełnej asymilacji.

Wreszcie wielki budowniczy Polski król Kazimierz, co „zastał Polskę drewnianą, a zostawił murowaną“, nie zadowala się dotychczas istniejącemi szkołami, choć niektóre z nich przy

katedrach stały wcale wysoko, ale pragnie założyć twórcze ognisko wiedzy i nauki i w roku 1364 funduje akademję w Krakowie. Była to druga akademja w Europie środkowej; pierwszą był uniwersytet karolowy w Pradze (1348), gdy z niemieckich wiedeński powstaje w rok po naszym, a na ziemiach Rzeszy dopiero w ćwierć wieku później (w Heidelbergu 1386). Z dumą więc możemy podnieść, że te dwa pierwsze ogniska nauki powstały na ziemiach słowiańskich, świadcząc o poczuciu i rozumieniu kultury przez narody te i ich władców.

Wzorował się Kazimierz, rzecz charakterystyczna, na uniwersytetach włoskich, zwłaszcza Bolonji i Padwie, gdzie wysoko kwitnęły studja prawne. Jak tam, tak w akademji kazimierzowej, istnieje autonomja scholarzy, którzy z pośród siebie wybierają rektora. Przodujące stanowisko dzierżył fakultet prawny, na który wypadało osiem katedr, z pozostałych dwie były lekarskie, a jedna sztuk wyzwolonych. Rzecz charakterystyczna, świadcząca znów o liczeniu się z potrzebami państwa i narodu, że na prawie przeważały nauki świeckie: było bowiem 5 katedr prawa rzymskiego, a 3 kanonicznego. Uniwersytetowi brakło wydziału teologicznego, papież Urban V wskutek sprzeciwu Karola IV, który obawiał się o losy swojej uczelni praskiej, nie zgodził się na jego utworzenie. Ważny ten brak został uzupełniony w r. 1400, kiedy Władysław Jagiełło z fundacji swej żony Jadwigi odnowił akademję i uzupełnił. Odtąd też, jako pełny uniwersytet, nosi nazwę władysławowskiej, a później jagiellońskiej. Wobec świeżego nawrócenia Litwy i potrzeby licznych zastępów duchowieństwa w nowych krajach, utworzenie wydziału teologicznego nie napotkało trudności; bullą 1397 r. Bonifacy IX zatwierdził jego fundację. I znów rzecz charakterystyczna ze stanowiska narodowego: po wzór sięgnięto nie do Wiednia niemieckiego, lecz do Pragi, a prócz tego do paryskiej Sorbonny.

Ciągnący się od czasów Kazimierza Wielkiego spór o kanclerstwo akademji rozwiązał ugodowo papież Jan XXIII, wyznaczając kanclerzem biskupa krakowskiego, który miał jednak dozór tylko nad majątkiem akademji, gdy nad promocjami i egzaminami czuwał podkanclerz akademji, jako mąż zaufania króla i urzędnik koronny (kanclerz).

Wznowiony uniwersytet zachował autonomję, jednak zmodyfikowaną wedle wzorów paryskich; rektora wybierają profesorowie wedle swego uznania koniecznie ze swego grona. Autonomja dotyczy nietylko spraw naukowych, ale rozciąga się nawet na sądownictwo.

Wyraźnie idea narodowa przyświeca kanclerzowi Janowi Zamoyskiemu, fundatorowi swej akademji w Zamościu. W dyplomie erekcyjnym wyznacza jako cel swej szkole wyrobienie młodzieży na ludzi, którzyby „ku pomnożeniu chwały Bożej żyli i Jego Królewskiej i Rzeczypospolitej i przyjaciołom mogli służyć“. Gdy powszechnie wówczas szkoły miały charakter ogólnoludzki lub wyznaniowy, tu na czoło została wysunięta idea narodowa i wyrobienie obywatelskie. Nauka wymowy czy prawa wyraźnie mają podkreślać potrzeby narodowe.

Istniały też na ziemiach polskich akademje inne. Założona przez mistrza krzyżaków Konrada Zöllnera w Chełmnie na Pomorzu (1387) upada po pogromie grunwaldzkim, bo miała cele wyraźnie germanizacyjne. Wznowiona w r. 1473, staje się przedmiotem sporu między katolikami a protestantami, ostatecznie ostaje się przy katolikach; jako kolonja akademji krakowskiej nie wznosi się na wyższy poziom, zaniedbana niestety, jak kresy pomorskie. Natomiast zakwitnął cały szereg innych szkół dysydenckich, z których wymienić należy, w związku z omawianym tematem, szkołę w Pińczowie, nietylko dlatego, że było to pierwsze w Polsce prawidłowo zorganizowane gimnazjum humanistyczne, ale dlatego, ponieważ jego organizator Francuz Piotr Statorius (1558) wyznaczył językowi polskiemu rolę nader rozległą, zwalczając wyłączność łaciny, jako średniowiecznego zabytku katolickiego. Język ojczysty ma wprawdzie znaczenie języka pomocniczego, ale w zakresie tak szerokim, jakiego nie miał później przez 200 lat do reformy Konarskiego. Sława szkoły szeroko się rozeszła, jednając dla Pińczowa zaszczytne miano „Aten sarmackich“.

Świadectwem potęgi ducha polskiego była prawosławna, a przecie polska, Akademja Mohylańska w Kijowie. Metropolita kijowski Piotr Mohyła otworzył w r. 1631 szkołę, wzorowaną na kolegjach jezuickich. Po łacinie pierwsze miejsce miał w niej język polski, a jej profesorowie czerpali naukę w katolickich

akademjach polskich w Zamościu, Wilnie i Krakowie. Kolegjum to w umowie z Kozakami w Hadziaczu (1659) podniesione do godności akademji, przetrwało rządy Rzeczypospolitej Polskiej i po włączeniu Kijowa do Moskwy długie jeszcze lata zachowało swój charakter polski, szerząc kulturę polską przez swych wychowanków nawet na dworach carów moskiewskich (Aleksy, Fedor). Dopiero pod koniec wieku XVIII zamienione na specjalną akademję duchowną, zostało zrusyfikowane.

Epokę stanowi wystąpienie Stanisława Konarskiego z zakonu pijarów *(Fratres scholarum piarum)* i zorganizowanie przezeń sławnego „Collegium Nobilium“ w Warszawie. Cel wychowania widział on „w kształceniu młodzieży szlacheckiej na ludzi uczciwych i dzielnych obywateli ku chwale Boskiej, a chlubie i podporze ojczyzny“. Zgodnie z tem nietylko polszczyzna zajmuje poważne miejsce w programie szkolnym, ale cały kierunek wychowawczy z najrozmaitszemi urządzeniami nie znanemi dawniej, jak teatr, sejmiki szkolne, zdążał skutecznie do wytkniętego celu i zapoczątkował odrodzenie duchowe społeczeństwa i wychował nowe pokolenie, które wprawdzie nie zapobiegło katastrofie rozbiorów, ale uratowało byt narodu. Z jego szkoły wyszli twórcy i inicjatorzy reform państwowych, wyszli organizatorzy Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie ministerstwa oświaty, którzy dzieło swego mistrza chcieli rozszerzyć na cały naród. Jak gorący był duch patrjotyzmu wśród zakonu pijarów, szczepiony przez Konarskiego, świadczy nietylko fakt, że byli oni dalej pionierami narodowego szkolnictwa za czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego, lecz ukaz cara Mikołaja, który po upadku powstania 1831 r. zamknął wszystkie ich szkoły i żadnemu z ich zgromadzenia nie pozwolił na jakąkolwiek pracę nauczycielską.

Do utrzymania się ducha narodowego przyczynił się też, mimo całej chwiejności i błędów, ostatni król Stanisław August Poniatowski. „Pragnieniem jego stało się, aby stworzyć polski dwór, z któregoby na naród promieniowała nowa kultura, skupiał on i zachęcał uczonych i literatów, sprowadzał artystów, gromadził kolekcje i gabinety.“ W roku 1766 organizuje wedle własnych pomysłów Szkołę Rycerską, mającą formy wojskowego korpusu kadetów, ale obejmującego znacznie szersze zakresy wychowania

obywatelskiego i narodowego. Ze szkoły tej wyszedł cały szereg najwybitniejszych patrjotów, bohaterów na polu walk i w życiu cywilnem z Kościuszką i Niemcewiczem na czele.

Ostatnim wreszcie aktem Polski przedrozbiorowej w tej dziedzinie była działalność Komisji Eduk. Narod. Na sejmie 1773 r., który miał zatwierdzić pierwszy rozbiór ojczyzny, stworzono to pierwsze w Europie samodzielne ministerstwo oświaty. Dokonała ona zupełnej reformy szkolnictwa, jego organizacji, metod nauczania, zakresu, zajmując się też zaniedbaną dotychczas dziedziną oświaty ludu wiejskiego w szkółkach parafjalnych. Jej działalność przez natchnienie młodzieży duchem obywatelskości i patrjotyzmu przyspieszyła moralne odrodzenie się narodu.

Inaczej przedstawia się sprawa po utracie niepodległości. Mimo upadku państwa nie zginął naród, a idea narodowa jest dalej gwiazdą przewodnią prac i poczynań.

Mocarstwa rozbiorowe rozmaicie ustosunkowały się do nowo objętych prowincyj. Austrja i Prusy przystąpiły do wyraźnej germanizacji, niszcząc posiew i owoce Komisji Edukacji Narodowej. Jedynie pod zaborem rosyjskim za rządów cara Pawła i w pierwszych latach panowania Aleksandra I górował prąd liberalny, a uniwersytet wileński doszedł nawet do rozkwitu. I tu występuje wyraźnie ów rys charakterystyczny, będący zasadniczą kontynuacją owej idei przewodniej. Wśród grona profesorskiego zarysowują się dwa stronnictwa, jedno narodowe, na którego czele stał rektor Jan Śniadecki ze swym bratem Jędrzejem, a z którem też sympatyzował kurator ks. Adam Czartoryski, zajmowało stanowisko skrajne, powiedzielibyśmy dziś nacjonalistyczne, czy szowinistyczne. Wychodząc z założenia, iż wychowawcą Polaków może być tylko Polak, wolało zadowolić się siłą mniej wybitną, byle rodzimą, albo czasowo nawet zacieśnić zakres pracy, niż sprowadzać siły zagraniczne, które mogą być co najwyżej prowizorycznie zatrudnione. Przeciwnie stronnictwo, zwane cudzoziemskiem czy niemieckiem, do którego należeli nietylko profesorowie cudzoziemcy, ale np. poprzedni rektor Strojnowski, uważali, że uniwersytet może spełnić swą misję tylko wtedy, gdy będzie miał siły wyłącznie pierwszorzędne, a jeśli tych w kraju brak, należy je sprowadzić z zagranicy. Oczywiście pierwszy obóz stał się przedmiotem prześladowań z chwilą zmiany nastro-

jów, wyrażonych w oddaniu kuratorstwa Nowosilcowowi, który nie tail się ze swą niechęcią do uniwersytetu i polskości wogóle. Wysoki poziom naukowy uniwersytetu, a równocześnie patrjotyczny nastrój ukochanych profesorów działa silnie na młodzież, którą ogarnia zapał do studjów i pracy, przekraczający zwykłe przygotowanie do zawodu. Wtedy powstają towarzystwa studenckie Filomatów i Filaretów, których hasłem było: „Ojczyzna, nauka, cnota“.

Ale uniwersytet działał szerzej na rozległe sfery obywatelskie, jego uroczystości bywały świętem dla całego Wilna. Ponadto jako zwierzchnia władza szkolna zorganizował szkolnictwo średnie na podległym mu obszarze. Na Podolu i Wołyniu niezwykle owocną działalność prowadził wizytator Tadeusz Czacki, organizując przy pomocy H. Kołłątaja szereg gimnazjów, z których zwłaszcza Liceum Krzemienieckie cieszyło się zasłużoną sławą i wydało szereg wybitnych osobistości. O Czackim miał się wyrazić Nowosilców, że na sto lat opóźnił rusyfikację tych ziem.

Działalności tej kres położył upadek powstania 1831 r. Reakcja, która je wywołała, niszczy teraz zupełnie szkolnictwo polskie. Większość patrjotycznego społeczeństwa przenosi swą działalność zagranicę, na emigrację. I tu powstaje nowa idea, przenikająca twórczość literacką polską, mianowicie m e s j a n i z m. Wedle tej doktryny Polska miałaby być Mesjaszem narodów, ponoszącym ofiarę za grzechy i winy ludzkości. Oczywiście, jak Chrystus, poniósłszy śmierć na krzyżu, po trzech dniach zmartwychwstał, tak samo pewne jest odwalenie grobowego kamienia niewoli. Tej ideologji uległy najwybitniejsze jednostki na emigracji z trójcą naszych wieszczów, a zwłaszcza Mickiewiczem i Słowackim na czele. Jakkolwiek idea ta nie wpłynęła bezpośrednio na losy szkolnictwa, jednak przez utwory naszych poetów i publicystów wpłynęła silnie na ogół społeczeństwa, a zwłaszcza na młodzież.

W kraju było inaczej. Reakcja po okresie złudzeń w r. 1848 wskazywała inną drogę. Powstaje hasło „pracy organicznej“, zaniechania mrzonek a dostosowania życia do rzeczywistości. Ponowny upadek powstania w 1863 r. rozwiewa marzenia i wysuwa nowe hasło „pozytywizmu“, gromadzenia sił materjalnych, oparcia się na naukach ścisłych, zerwania z poezją w polityce. Oczywiście hasła te nie zyskały powszechnego uznania, choć głosili je naj-

wybitniejsi pisarze ówcześni, utrzymywała się też zasada „ciągłości powstania“, formowały rozmaite związki konspiracyjne jedne o podkładzie więcej narodowym, inne społecznym. Stan ten trwał aż do wojny światowej.

Szkolnictwo polskie w tym czasie przechodzi rozmaite losy. Zabór pruski konsekwentnie wzmacnia napór germanizacyjny, aż wreszcie przed wojną dochodzi do tego, że nie wolno tam było nietylko po polsku się uczyć, ale nawet modlić. A przecie duch narodu się nie ugiął i mimo takich represyj istniała tajna nauka języka i historji ojczystej.

W zaborze rosyjskim po krótkim okresie ulg, kiedy realizuje swą politykę margrabia Aleksander Wielopolski i doprowadza do zorganizowania Szkoły Głównej w Warszawie, z której wyszedł, mimo krótkiego jej istnienia (1863—69), cały szereg najwybitniejszych działaczy narodowych z Henrykiem Sienkiewiczem, Bolesławem Prusem i innymi. Nieudałe powstanie niszczy te owocne poczynania, system rusyfikacyjny potęguje się aż do klęsk Rosji w wojnie rosyjsko-japońskiej i wybuchłej rewolucji 1905 r., kiedy Królestwo zyskuje prawo zakładania prywatnych szkół polskich. Nie miały one wprawdzie żadnych praw, ale szerzyły kulturę polską i pielęgnowały ducha narodowego.

W Austrji zależą losy od niepowodzeń w polityce zagranicznej monarchji. Jak wspomniano, akademję we Lwowie zniemczono, w Zamościu zupełnie zamknięto. Usiłowano również zgermanizować Uniwersytet Jagielloński po przyłączeniu Krakowa do Galicji w 1846 r. W roku 1851 usunął rząd wiedeński patrjotycznych profesorów Wincentego Pola, A. Małeckiego i Helcla, i wprowadzał Niemców. Walka trwała 10 lat, ale szereg profesorów mimo wprowadzenia w r. 1853 języka niemieckiego jako wykładowego oparł się i wykładał dalej po polsku (Majer, Kozubowski, Mecherzyński). Jeszcze w r. 1864 w związku z niepowodzeniami powstańczemi zaznacza się ostatnia próba germanizacyjnej reakcji i narzucenia rektora, ale klęski wojenne w roku 1866 zmuszają do zmiany ustroju i ustępstw narodowych. W roku 1867 spolszczono częściowo uniwersytet we Lwowie, a wnet stał się on prawdziwą kuźnią narodowej pracy.

*

* *

Druga idea, jaka świeci naszej pracy kulturalnej, to idea katolicka. Związaliśmy się przez chrystjanizm z Rzymem i temu związkowi pozostaliśmy stale wierni. Rzecz charakterystyczna, że nawet król Bolesław Śmiały, który z powodu tragicznego konfliktu z biskupem krakowskim św. Stanisławem ze Szczepanowa stracił koronę i musiał uchodzić z kraju, przecież w polityce zagranicznej trwale stał po stronie papieża w jego walce z Henrykiem IV.

Akademja Jagiellońska od razu zaznacza zainteresowanie kwestjami religijnemi, bierze czynny udział w soborze w Konstancji, na którym rozpatrywano sprawę Husa. Daleka jednak jest od fanatyzmu religijnego. Na soborze tym wytoczono też skargę na zakon krzyżacki, a rektor akademji Paweł Włodkowic wygłosił słynny swój traktat, dowodzący, że pogan nie należy nawracać gwałtem przy pomocy miecza. Wznowiono w ten sposób tradycje Kazimierza Wielkiego, który, zająwszy Ruś Czerwoną, popierał katolicyzm i zakładał biskupstwa łacińskie i arcybiskupstwo halickie, ale i kościół wschodni wziął w opiekę, wystarał się o wyniesienie biskupstwa halickiego do godności metropolji, narażając się przez to nawet na niesprawiedliwe zarzuty. Tak samo okazał się tolerancyjnym wobec prześladowanych wszędzie żydów. Prześladowań krwawych ani wojen religijnych, tak częstych na Zachodzie i w środkowej Europie, u nas nie było, a jeśli trafiały się ekscesy przeciw dysydentom albo żydom, to dokonywane były przedewszystkiem przez żaków szkół jezuickich, a więc zakon, który przecie kosmopolityczne zawsze zajmował stanowisko. Miały też, podobnie jak dziś, raczej polityczny, niż religijny charakter. Katolicyzm polski nie był „wojującym", a raczej zbliżonym do pierwotnego chrystjanizmu apostołów. Dlatego też mogły istnieć i kwitnąć akademje dysydenckie, jak np. w Lesznie, która za rządów Komeńskiego osiągnęła szczyt rozwoju, a on sam mógł rozwinąć najwyższą działalność naukową i organizacyjną, aż wdawszy się w akcję polityczną na rzecz Szwedów, którzy pod wodzą Karola Gustawa zalali wówczas Polskę, nie wywołał zrozumiałej reakcji.

O przywiązaniu do katolicyzmu świadczy reakcja w akademji krakowskiej, która po świetnym rozkwicie w okresie humanizmu w obawie przed reformacją cofa się i zasklepia na

długie lata w przebrzmiałym scholastycyzmie. Dlatego nie wydają spodziewanych owoców próby stworzenia humanistycznych akademij np. biskupa Lubrańskiego w Poznaniu (1519), która po okresie świetności za biskupa Latalskiego (1525—36) rychło podupada. Natomiast nader licznie i bujnie rozwijają się szkoły zakonne, zwłaszcza pijarów i jezuitów. Ci ostatni prócz licznych kolegjów fundują też kilka akademij, z których wileńska i lwowska zyskują potwierdzenia królewskie, zaś połocka przetrwała nietylko rozbiór Polski, ale nawet kasatę zakonu.

Wreszcie należy wspomnieć, że cała ideologja mesjanistyczna, tak ważna w życiu duchowem naszego narodu po powstaniu listopadowem, wywodzi się z głębokiego uczucia religijnego, opartego o chrystjanizm, a największy polski teoretyk pedagogiczny, Bronisław Trentowski, choć ewangelik, należy również do tego pokolenia.

* * *

Trzecia wreszcie ogólna idea wychowania obywatelskiego ulega pewnej ewolucji. Zrazu ujawnia się jako wychowanie rycerskie, rzecz zrozumiała w okresie formowania państwa i obrony jego samodzielności, zwłaszcza przed zachłannem cesarstwem rzymskiem narodu niemieckiego. Zczasem w miarę dojrzewania narodu i jego demokratyzacji, jakkolwiek zacieśnionej do warstwy szlacheckiej, niemniej w porównaniu do Zachodu wcale szerokiej, dołączają się i inne obowiązki, także pokojowe. W miarę przywilejów i wpływu na rządy i losy państwa jawi się konieczność poczucia odpowiedzialności. Rozumieją to wybitni mężowie stanu, a wyrazem tego jest działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa. Kanclerz i hetman wielki koronny za czasów Stefana Batorego i Zygmunta Wazy, ten sam, który w czasie pierwszego bezkrólewia przeprowadził zasadę elekcji króla *viritim* czyli bezpośrednio przez cały kilkudziesięciotysięczny gmin szlachecki, pragnął dla tejże szlachty stworzyć szkołę nową, lepszą od krakowskiej i wileńskiej. Miała to być szkoła obywatelska, *schola civilis*. Rozumiał on, jak później Konarski, iż „takie będą rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie“. Sam kanclerz, wychowanek uniwersytetu w Padwie i jego rektor w r. 1565, daje w swym akcie erekcyjnym dokładny plan organizacyjny, plan niezwykle głęboki, oryginalnie pomy-

ślany; w tym bowiem czasie, u schyłku XVI w., nietylko niema nigdzie podobnej szkoły, ale nawet teoretycznych pomysłów. Komeński był wtedy dzieckiem, idee reformatorskie Ratichiusa zaczęły wchodzić w życie dopiero w drugim dziesiątku lat następnego stulecia, a zresztą wszyscy ci reformatorzy myślą o nowych metodach nauczania i o uwzględnieniu realjów; natomiast uwzględnienie czynników wyraźnie narodowych i obywatelskich, oparcie całego systemu na szerokiem podłożu naukowo-filozoficznem, z równoczesnem nastawieniem praktycznem i „związkiem z życiem" to oryginalne cechy myśli i dążeń Zamoyskiego. W myśl tradycji zyskuje pozwolenie papieskie w bulli Klemensa VIII z 1594 r., inauguracja następuje w roku następnym, fundację potwierdza Zygmunt III w r. 1601, papież Innocenty X zezwala na katedry teologji i dokonywanie promocyj doktorskich (1648), król Michał przyznał profesorom szlachectwo (1669), jak w Akademji Jagiellońskiej. Zarząd, wzorowany na uniwersytetach włoskich, zezwałał także na udział studentów.

Zamiarom rzeczywistość nie odpowiedziała. Po krótkim okresie rozwoju, kiedy akademja rośnie i nawet zakłada kolonję w Ołyce, następuje wypaczenie myśli założyciela i stopniowe obniżenie poziomu. Chromała akademja dla braku funduszów, niezrozumienia intencyj założyciela przez szlachtę, a nawet własnych potomków, brak wreszcie wybitniejszych sił twórczych wśród grona profesorskiego, idącego wedle utartego szablonu.

O wiele szczęśliwsze były losy i obfitsze owoce zorganizowanego przez St. Konarskiego w Warszawie Collegium Nobilium, o którem już była mowa. Stosowne przygotowanie obywatelskie jego wychowanków doprowadziło do wielkiej reformy całego narodu w wiekopomnej konstytucji 3 maja 1791 r.

Do tej kategorji można też zaliczyć działalność króla Stanisława Leszczyńskiego, gdy po nieudałej wojnie z Augustem III został księciem lotaryńskim, gdzie zasłynął ze swej szlachetności i dobrotliwości. Założył on szkołę dla szlachty w Luneville (1738), a wyzyskując pęd do wojażów zagranicznych swych rodaków, życzliwie ich gościł, podnosząc nietylko intelektualnie, ale moralnie, wyrabiając patrjotyzm i ofiarność obywatelską.

Wreszcie nader silny nacisk na wyrobienie obywatelskie kładzie szkoła rycerska Stanisława Augusta w Warszawie, która,

jak wspomniałem, daleko wykraczała poza zwykły program szkoły kadetów, oraz ustawy Komisji Edukacji Narodowej.

Duch ten potęguje się jeszcze po rozbiorach i coraz silniej wplata w postulat wychowania narodowego. Rozszerzają się formy wyrobienia obywatelskiego: w Liceum Krzemienieckiem mamy już zaczątki samorządu uczniowskiego w postaci sądów koleżeńskich, wprowadzonych przez T. Czackiego. Szkoły polskie w zaborze austrjackim, oraz w Królestwie Polskiem, coraz wszechstronniej realizują postulat wychowania obywatelskiego, a wszelkie próby na tem polu, prowadzone zagranicą, znajdują oddźwięk i u nas. Zagadnienie to zajmuje też i teoretyków wychowania od Piramowicza i Staszica aż do myślicieli najnowszej doby.

Do realizacji tych ideałów przyczyniają się też rozmaite organizacje, stowarzyszenia i kółka młodzieży akademickiej, uczniów szkół średnich, jawne i tajne, legalne i poufne, nawet rewolucyjne wobec zaborców. Idea filaretów i filomatów nie zginęła z ich rozwiązaniem, gorzała dalej, choć nierzadko ukryta w podziemiach konspiracji. Oczywiście kierunki ideowe starszego społeczeństwa nie pozostały bez wpływu, owszem tak partje polityczne, jak organizacje społeczne i ideowe starały się pozyskać dla swych haseł i poglądów zastępy młodzieży, często nawet wciągając do czynnej pracy. Naturalnie wszelkie dysonanse i walki wewnętrzne wśród starszego społeczeństwa znajdywały żywy oddźwięk wśród młodzieży i niekiedy wybuchały z większą jeszcze gwałtownością.

* * *

Tematu nie wyczerpałem w całości. Obok tych zasadniczych idei było ich więcej w naszej pedagogji. Dużo możnaby jeszcze mówić o ideale rycerskim, jego ewolucji i stapianiu się zczasem z ideałem obywatela, które to myśli u nas propagowane przez Szkołę Rycerską, Komisję Edukacji Narodowej i poszczególnych jej teoretyków, dziś odżywają w literaturze zagranicznej (typ bojownika i pracownika Claparède'a). Warto jeszcze wspomnieć, że pierwszą teoretyczną pracą, poświęconą zagadnieniu wychowania fizycznego, jest dzieło Jędrzeja Śniadeckiego, profesora Uniwersytetu Wileńskiego, ogłoszone po raz pierwszy w r. 1805 pt. *Uwagi o fizycznem wychowaniu dzieci*. A jeszcze

Andrzej Frycz Modrzewski w połowie XVI stulecia (1554) domagał się nauki pracy ręcznej i rzemiosł dla ...synów szlacheckich. Ograniczyłem się do rzeczy zasadniczych, trwałych i najważniejszych.

I w dobie dzisiejszej po odzyskaniu niepodległości wyłaniają się idee przewodnie i ścierają się kierunki przy budowie szkolnictwa. Muszą one wyrastać z przeszłości, liczyć się z tradycją, ale uwzględniać też postęp kultury i obecne nasze potrzeby i dążenia. Ich treść konkretna zależy znów, jak dawniej, od „misji dziejowej", jakiejby miała służyć odrodzona Polska.

Poznań. Ludwik Jaxa Bykowski.

## KONCEPCJE FILOZOFICZNE A TEORJE PEDAGOGICZNE*).

1. Obrońcy czystości i niezależności pedagogiki. Czy istnieje naprawdę jakiś głębszy związek między filozofją a pedagogiką? Dla wielu jest to kwestja sporna, nie zaś prawda powszechnie uznana; wielu znów sądzi, że niema w rzeczy samej wspomnianego związku: jest to — powiadają oni — czysty wymysł samychże filozofów, owych zaciekłych teoretyków, którzy radziby ściągnąć do swego koryta, czyli, jak oni to mówią, podciągnąć pod najogólniejsze pojęcie wszelką ideologję — równie dobrze ekonomiczną, socjologiczną i prawno-polityczną, jak estetyczną i pedagogiczną.

Jakoż przy pierwszem wejrzeniu wydaje się istotnie, że niema nic wspólnego między dociekaniem filozoficznem a badaniem pedagogicznem. Czemże bowiem jest badanie pedagogiczne i od czego zaczyna? Obiera ono za punkt wyjścia wychowanie jako fakt ustalony w danej aktualnie rzeczywistości i zmierza do wykrycia wszystkich czynników, które na nie wpływają, jako to: środowisko szkolne, organizacja kierownictwa, metody wychowania i nauczania itd. Przeprowadza przytem szczegółową analizę wzrostu indywidualnego oraz ugrupowań społecznych i ustala zależność procesu pedagogicznego od tych czynników.

---

*) Wykład, wygłoszony na Wolnej Wszechnicy Polskiej 11 X 1933, jako wstęp do kursu historycznego pod powyższym tytułem.

Oto czysto-zawodowe i techniczne podejście do zagadnień pedagogicznych. Kamieniem węgielnym w konstrukcji pedagogiki naukowej jest tutaj obserwacja i eksperyment — słowem, podstawa czysto empiryczna, doświadczalna. Gdzież w takim razie miejsce dla filozofji? „Uncja faktów — powiada przysłowie amerykańskie — warta jest tyleż, co tonna rozumowań", a więc tylko nauki, oparte na badaniu samych faktów — tylko biologja, fizjologja, psychologja eksperymentalna i socjologja — stanowią podstawę naturalną pedagogiki i znajdują się w prawowitym i najściślejszym związku z tą dyscypliną. Natomiast wszelkie nawiązywanie pedagogiki do filozofji jest zadzierzgnięciem związku nieprawowitego i nienaturalnego z kategorji *liaisons dangereux.*

Wystarczy wszakże dokładniej się przyjrzeć teorji pedagogicznej, aby dojść do zgoła odmiennego wniosku. Dość mianowicie zapytać po pierwsze, jakiemi to pojęciami ogólnemi posługuje się wspomniana teorja, po drugie zaś — jakie są funkcje podstawowe procesu pedagogicznego. Spróbujmy odpowiedzieć kolejno na te pytania.

2. Filozofja jako konieczna podstawa wszelkiej konstrukcji naukowej. Stwierdzimy przedewszystkiem, że pedagogika eksperymentalna — jak zresztą i każda nauka — nie może się obejść bez takich terminów, jak ciało, materja, rzecz, rzeczywistość, świat, zjawisko, przyczyna, skutek, energja, zmiana, ruch, rozwój, czas, przestrzeń itp. Każdy uczony, posługujący się wymienionemi terminami (a któż nie posługuje się niemi?) wkłada w nie napewno jakąś określoną treść pojęciową. Dla jednego więc to tylko jest rzeczywistością, co stanowi zawartość świadomości powszechnej, i niema dlań świata, niezależnego od poznającego osobnika (jest to t. zw. idealizm o zabarwieniu psychologicznem). Inny wręcz przeciwnie pojmuje rzeczywistość, świat zewnętrzny, jako byt niezależny zarówno od świadomości osobniczej, jak powszechnej (realizm). Ktoś np. interpretuje materję jako najistotniejszą treść wszelkiego bytu, jako rzeczywiste podścielisko wszelkich zmian, zachodzących na wszechświecie (materjalizm), jego antagonista znowuż zaprzecza materji samodzielnego bytu, a za podłoże wszelkich zmian na

wszechświecie uważa energję (energetyzm). Jeden poczytuje doświadczenie (znowuż wspólny termin, którym operują wszystkie bez wyjątku nauki) za jedyne źródło poznania i za jedyną legitymację jego ważności (empiryzm), inny ogranicza zasiąg doświadczenia do obrębu jedynie zjawiska, utrzymując, że niepodobna poznać tego, co tkwi u podstawy wszelkich zjawisk, mianowicie „rzeczy w sobie" (krytycyzm czyli fenomenalizm).

Powyższe przykłady świadczą właśnie o niespożytej mocy filozofji. Jest ona tak samo nieodparta, jak przyroda, o której mawiali starożytni: *naturam expellis furca, tamen usque recurret*, wypędzona przez drzwi frontowe, wraca filozofja wejściem kuchennem w postaci szeregu urobionych przez nią elementarnych pojęć ogólnych, bez których nie może się żadną miarą obejść najzawziętszy nawet przeciwnik filozofji. Czyż każdy teoretyk pedagogiki — podobnie jak każdy przyrodnik i każdy humanista — nie posiada, chcąc niechcąc, własnego poglądu na świat i na poznanie, zawartego już w samej interpretacji terminów, zdawałoby się, „czysto-przyrodniczych" lub, dla odmiany, ,,czysto-humanistycznych"? Czyż nie znajdziemy u każdego pewnej kosmologji i pewnej teorji poznania — bez względu na to, czy dany osobnik zdaje sobie sprawę z posiadania zapatrywań filozoficznych, czy też filozofuje mimowiednie, niechcący, jak to czynią w pedagogice Lay, Stanley, Hall, Montessori?

3. Filozofja jako niezbędny podkład wielkiej teorji pedagogicznej a cele wychowania. Zapytajmy teraz zkolei, jakie są funkcje podstawowe procesu pedagogicznego. Jeżeli odpowiemy wraz z Deweyem, że powinien on służyć społeczeństwu i sprawie reformy doświadczenia ludzkiego (niektórzy socjologowie uważają wprawdzie taką odpowiedź za zbyt ogólnikową, abstrahującą od podziału społeczeństwa po linji klasowej, od walki klas i od przeciwieństw, wytwarzanych przez tę walkę), wówczas okaże się, że proces pedagogiczny może być zupełnie naukowy i doskonały w pedologicznym i psychologicznym sensie tych określeń, natomiast równocześnie szkodliwy ze stanowiska społecznego. Wszystko zależy, według Deweya, od tego, kto organizuje dany proces pedagogiczny: czy ci, którzy kierują się w tej czynności istniejącemi oddawna

zwyczajami, tradycjami i autorytetami, czy też ci, którzy organizują proces pedagogiczny na podstawie nowych zasad postępowania, sprzecznych z tradycją i z powagą.

Jedni wszakże i drudzy nie mogą się bynajmniej obejść bez teoretycznego uzasadnienia bądź to norm tradycyjnych, bądź nowatorskich. Koncepcje celów wychowania okazują się tedy konsekwencjami jeszcze ogólniejszych poglądów na wytyczne postępowania indywidualnego i zbiorowego, na ideały rozwoju osobniczego i społecznego. Ale poglądy na te wytyczne i ideały wiążą się jak najściślej z zapatrywaniami na to, co stanowi miernik prawdy i sprawiedliwości — słowem z tem, co Kant nazywa „rozumem praktycznym" w odróżnieniu od „rozumu czystego" czyli teoretycznego. Między rozumem teoretycznym a praktycznym zachodzi ścisła łączność: ażeby urobić sobie pewne zapatrywania na kryterjum prawdy i sprawiedliwości, posiadać należy pewien pogląd na świat i na poznanie — słowem, określone stanowisko filozoficzne.

Weźmy oto np. ideał wychowawczy człowieka, tak dalece — zdawałoby się (aczkolwiek niesłusznie) — obcego wszelkiej wiedzy książkowej, tak naprawdę mało wyrobionego w szkole jasnego i ścisłego myślenia teoretycznego, jak Pestalozzi, który, jak wiadomo, nie nauczył się do końca życia ani porządnie rachować, ani ortograficznie pisać, ani budować prawidłowo wymierzonych zdań o przejrzystej treści pojęciowej. A przecież w samej już definicji celu wychowania (którym jest, według Pestalozziego, rozwinięcie pierwiastków czystoludzkich, tkwiących w naturze każdego człowieka) w określeniu „samej w sobie niewzruszonej i niezmiennej istoty natury" jako „wieczystego i niewzruszonego fundamentu sztuki wychowania, w wyznaczeniu wreszcie nauczycielowi zadania „wspomagania natury w dążności do jej własnego rozwoju" — tkwi naturalizm jako typowy składnik wszelkich systematów filozoficznych epoki oświecenia bez względu na ich przynależność czy to do obozu materjalistycznego (de la Mettrie, Diderot, Helwecjusz, Holbach) czy do idealistycznego (Shaftesbury, Rousseau).

b) Materjał wychowawczo-dydaktyczny. Przekonaliśmy się już o tem, że każda koncepcja celów wychowania podszyta jest, o ile można tak powiedzieć, pewną filozofją. Ale

wspomniane koncepcje nie wyczerpują przecież całej treści pedagogiki. W skład teorji pedagogicznej wchodzą jeszcze inne elementy, a więc koncepcja treści i zakresu materjału wychowawczo-dydaktycznego, przeznaczonego dla urobienia pewnych nawyknień w postępowaniu danych jednostek, jak technika najbardziej celowych sposobów zaszczepiania i umacniania wspomnianych nawyknień.

Powstaje zkolei pytanie, czy wymienione elementy pozostają w jakiejkolwiek łączności z filozofją.

Skoro uprzytomnimy sobie, że wszelki materjał wychowawczo-dydaktyczny jest określonym materjałem poznawczym, że w skład tego materjału wchodzą zarówno elementy bezspornie empiryczne (obserwacje i eksperymenty z zakresu nauk przyrodniczych), jak sporne pod względem pochodzenia (matematyki, nauki humanistyczne), wyprowadzane przez jednych wyłącznie z doświadczenia, przez drugich — z samej konstrukcji rozumu ludzkiego, to pojmiemy łacno, że i na tym odcinku zachodzi bliski związek między pedagogiką a filozofją, czyli dokładniej mówiąc, między zagadnieniem treści i zakresu materjału wychowawczo-dydaktycznego a problemami pochodzenia poznania wogóle, przedmiotu i granic poznania, słowem kwestjami epistemologicznemi.

c) Metody wychowania i nauczania. Pozostaje wreszcie zagadnienie łączności metod wychowania i nauczania czyli techniki wychowawczo-dydaktycznej z filozofją. Czyżby znalazł się i tutaj najmniejszy choćby kącik dla „Donny Filozofji" (jak ją nazywał ongiś Dante)? Czyżby praktyki, techniki wychowawczej nie dałoby się wyprowadzić bezpośrednio bez jakiejkolwiek interwencji filozofji z dostrzeżonych objektywnie własności natury ludzkiej, z obserwacyj nad przejawami tych własności i z doświadczeń nad niemi? Weźmyż tedy, w charakterze przykładu, powszechne już dziś przeświadczenie o wielkiem znaczeniu nauki poglądowej i motorycznej dla wytworzenia i wykształcenia pewnych nawyknień. Przypatrzmy się samej genezie i istocie metody poglądowej, a dostrzeżemy, że u źródła jej leży pogląd realistyczny na przedmiot poznania i zapatrywanie sensualistyczne na źródło i granice poznania, inaczej mówiąc, pewne stanowisko filozoficzne.

Warszawa. Dr. Stefan Rudniański.

## POJĘCIE WYKSZTAŁCENIA A SZKOŁA.

Na pierwszej karcie książki, która od lat trzydziestu zgórą służy za nić przewodnią naszej młodzieży inteligentnej, aspirującej do wyższego wykształcenia*), czytamy dwa następne motta:

*„Nie mnóstwo wyobrażeń, których umysł ludzki nabywa, lecz dostrzeżenie związku między niemi czyni go światłym“.***)

*„Mamy dwojakie wykształcenie, jedno nam dają, drugie zdobywamy sami, a to właśnie jest najcenniejsze“.****)

Sądzimy, że te dwa znamiona najdobitniej charakteryzują prawdziwe wykształcenie.

Istotnie można mieć pamięć, naładowaną informacjami i wiadomostkami, bez wyboru i ładu, jak kumoszka plotkami, bez związku z sobą, ani z życiem bieżącem, z jego potrzebami oraz ideałami; ale czy takie bezmyślne obciążenie pamięci odważy się ktokolwiek nazwać wykształceniem? Czy podnosi nas duchowo? Czy daje nam tę radość wewnętrzną, której poszukujemy, starając się rozszerzyć nasze widnokręgi myślowe? Czy czyni nas mędrszymi, lepszymi, bardziej uzdolnionymi, służenia sobie i ludziom, bliskim ojczyźnie i ludzkości? Nic z tego — chyba płytkie zadowolenie, że wiemy coś, czego ktoś inny nie wie.

A z drugiej strony, jaką może mieć wartość zapełnienie umysłu myślami, przejętemi od innych, przez nas samych gruntownie nieprzetrawionemi, krytycznie niewypróbowanemi. Czy ów „związek wyobrażeń“, o którym mówi autor polski, ma wartość większą od prostej informacji, udzielonej w towarzystwie, lub wyczytanej w książce, jeżeli go sami nie zdobyliśmy własną pracą myśli i nie przetopili w sercu w głębokie przeświadczenie, zdolne prowadzić nas przez całe życie, a nie zmieniać się z dnia na dzień, jak mody na stroje u motylków salonowych?

---

*) Autor ma na myśli własną swą książkę, której VI wydanie ukazało się w r. 1932. Zwróciliśmy na nią uwagę Szan. Czytelników w nr. 20 *P. S.* z 20 XII 1932, str. 674—676: W. M. Kozłowski: *Co i jak czytać?* Wykształcenie samego siebie a czytelnictwo metodyczne. Str. 244 Cena zł 4,50. Red.

**) Raport profesora Szopowicza, złożony Szkole Głównej Koronnej o wykładzie geometrji w r. 1789.

***) Gibbon, autor słynnego dzieła o upadku cesarstwa rzymskiego.

Hojne dziś toczą się debaty o szkole i jej najlepszym programie. Trudno jednak spodziewać się, aby przyszły do jakichś pozytywnych konkluzyj, dopóki nie zdamy sobie sprawy z tego, co stanowi cel ostateczny szkoły.

— Czemże być może, jeśli nie wykształceniem — zawoła czytelnik, oburzony naiwnością autora.

— Zgoda, święta zgoda. Ale skoro tak jest, powinniśmy zacząć od początku. Powinniśmy zrozumieć dokładnie, czem jest wykształcenie.

— No, to już wiadomo: w każdej szkole uczą nas takich rzeczy, jak: gimnastyka, religja, matematyka, fizyka, języki, historja, literatura itd. Są to przedmioty, bez których posiadania nie można pretendować na tytuł „wykształconego".

— Prawda i to, a za chwilę przyjrzymy się, jak i dlaczego przedmioty te wchodziły stopniowo w zakres szkoły. Przedewszystkiem jednak winniśmy postawić założenie, na które — sądzę — łatwo zgodę osiągnę. Skoro zadaniem szkoły jest wykształcenie (a poczęści wychowanie, o ile ono wiąże się z samem życiem szkoły — niekoniecznie więc w znaczeniu herbartowego *Erziehender Unterricht)*, powinno ono stanowić jedyny cel szkoły. Doświadczenie bowiem, na równi ze zdrowym rozsądkiem, uczy, że instytucje, uganiające się za wielu rozmaitemi celami naraz, nie mogą spełniać poprawnie wszystkich, a niemożliwem to staje się zwłaszcza wówczas, gdy cele uboczne zostają w sprzeczności z głównemi. Szkoła nie może być „panną do wszystkiego", jak nasza biedna służba domowa.

Ktokolwiek zgodzi się na te dwa założenia, z tym łatwo przyjdziemy do porozumienia, jaką powinna być szkoła. Jasną bowiem jest rzeczą, że wartość szkoły zależy przedewszystkiem od ideałów wykształcenia, a drugorzędnie dopiero od techniki nauczania. Powtóre zaś od konsekwencji w przeprowadzeniu tych ideałów, to jest od zabezpieczenia wprowadzania do szkoły, jawnie lub w ukryciu, celów obcych tym ideałom.

Można twierdzić bez wahania, że cała historja pedagogiki jest historją rozwoju ideałów wykształcenia, nie zaś udoskonalenia jego środków, jak sądzą ci, którzy chcą traktować kształcenie człowieka na wzór produkcji mechanicznej

lub chemicznej, gdzie produkt jest wielkością stałą, a postęp zależy od uproszczenia sposobów jego otrzymania. Historja zaś szkolnictwa uczy nas, że cele zgoła odmienne w ciągu licznych wieków przesuwały się jako dominujące w szkolnictwie. Nietrudno też wytknąć będzie, pod jakiemi wpływami kształtował się wymieniony przed chwilą szablon programów szkolnych, zarówno jak i momenty historyczne, oddziaływujące na zmianę ideałów wychowania.

Zacząć więc winniśmy od punktu wyjścia, t. j. od pojęcia wykształcenia.

Wyobraźmy sobie numizmatyka, który doskonale zna wszystkie dochowane do naszych czasów monety Rzymu starożytnego, ale nic poza tem. Czy nazwiemy go wykształconym? Ma on erudycję, ale nie ma zgoła wykształcenia. Dlaczego? Bo te wszystkie szczegóły, które zapełniają jego pamięć, i te metody techniczne, których się nauczył, badając monety rzymskie, nie dają mu nic, co dopomogłoby do rozumienia otaczającego go świata, ani do obrania celów w życiu. Gdy zaś wyróżniamy kogoś jako człowieka wykształconego, w przeciwności do prostaka, mamy zawsze na myśli te dwie osobliwości jego myślenia i jego postępowania. Łatwo o tem przekona się czytelnik, dobierając sobie dowolne przykłady, wzięte z życia potocznego, bądź też z zakresu myśli lub czynu.

Co znaczy rozumieć? Nic innego, tylko usunąć dokuczliwe pytanie „dlaczego", stawiane przez rozum, czyli dostrzec związek między przyczyną a skutkiem, a to nie w sposób dowolny i fantastyczny, lecz zgodnie z tem, co odsłania nam wiedza. Prostak, który przegrał sprawę w sądzie, nie waha się widzieć przyczyny niepowodzenia w tem, że zając przebiegł mu drogę, gdy udawał się do sędziego. Wykształcony nie zadowoli się takiem wyjaśnieniem. Metoda naukowa, którą posługuje się człowiek wykształcony, ma tę podwójną zaletę, że

1) zaspakaja dręczące pytanie, tkwiące od najdawniejszej przeszłości w myśli ludzkiej w postaci szukania przyczyn wszystkiego, co się dzieje;

2) że zaspakaja je w sposób skuteczny, to jest taki, który zaręcza nam pewność następstwa przy użyciu właściwej przyczyny, a co daje nam władzę nad przyrodą.

Tę skuteczność nadaje myśli wykształconego jej konsekwencja, to jest zgodność z wymaganiami logiki. Wyrabia się zaś ona przez. dłuższe ćwiczenia szkolne w rozmaitych dziedzinach myśli i wiedzy oraz przez studja logiczne. Zamiast skarżyć się na zająca lub podpalić chałupę sąsiada, posądzonego o złą wróżbę, człowiek wykształcony, w razie niepowodzenia sprawy, pójdzie do sądu i zbada rzecz chłodno: zestawi świadectwa z paragrafami kodeksu i orzeknie, czy sąd był poprawny czy stronniczy, a w tym drugim wypadku zaniesie skargę do odpowiedniej instancji wyższej.

Widzimy stąd, że najważniejszym momentem wykształcenia jest nawyknienie i wprawa posługiwania się myśleniem logicznem, czyli konsekwencja myśli, wyrabiająca się przez stosowanie logiki w rozmaitych dziedzinach naukowych. Poznawanie rozmaitych wydarzeń lub rzeczy jest tylko erudycją, często obciążającą pamięć, ale nie dającą wykształcenia. Nie daje ona ani zrozumienia przyczyn, ani przewidzenia następstw, kierującego naszemi czynami. Dzieje się to zwłaszcza, gdy myśl zamyka się w bardzo ciasnem kole wiadomości. Nasz numizmatyk monet rzymskich mógłby zrobić użytek ze swej wiedzy jedynie w tym wypadku, zgoła nieprawdopodobnym, gdyby został cofnięty o dwa tysiące lat wstecz na rynek w Rzymie starożytnym: wiedza jego pomogłaby mu ostrzec się przed oszukaństwem przekupniów rzymskich.

Lecz obok tej strony formalnej, tej umiejętności i poczucia potrzeby konsekwencji w myśli, człowiek wykształcony różni się od prostaka tem, że zakres jego wiedzy rozszerza się daleko poza bezpośrednio mu dane doświadczenie życiowe. Wykracza on przez geografję poza zaścianek swój domowy, przez historję i poza moment życia swego i poza teraźniejszość wogóle. A musi mieć i w poszczególnych dziedzinach wiedzy treściwie ujęty materjał dla operacyj myślowych, wzbogacający niesłychanie podstawy i płodność wykształcenia, komplikując zarazem zadanie konsekwentnego ujęcia całości, coraz bardziej się rozrastającej. Nie mogą mu być obcemi zdobycze wiedzy, umożliwiające sądy naukowe o rzeczach (matematyka, fizyka, chemja), znajomość świata żywego i nieżywego (historja naturalna), oraz jego przeszłość (geologja z paleonto-

logją), przeszłość i teraźniejszość myśli ludzkiej (literatura i wiedza, świat humanistyki). A te działy wiedzy, nie jako szczegóły erudycyjne, lecz ujęte chociaż treściwie w karby myślenia naukowego, stanowią nietylko materjał ćwiczeniowy dla wyrobienia metody myślenia naukowego, ale zarówno już gotowe odłamy przyszłego poglądu na świat, tj. ujęcia filozoficznego całokształtu świata i życia.

Wszakże pogląd ten winien już wyznać sam kształcący się, korzystając z danej przez szkołę sprawności metodologicznej. Pogląd taki jest jego indywidualną osobliwością, własnym wysiłkiem zdobytą. Szkoła tego dać mu nie może. Gdyby się do tego wzięła, byłoby to tylko narzucaniem gotowych, a niezawsze poprawnych schematów cudzych myśli i dogmatów naukowych, które nie mogą i nie powinny być dawane z zewnątrz. W skład ich bowiem wchodzą także zasady postępowania, kierujące wolą; przekonania życiowe, które tylko przez poddającego się im z głębokiego przeświadczenia wewnętrznego zrodzić się mogą, a jedynie w tych warunkach wiernymi im przez życie zostajemy. W przeciwnym razie stałyby się niewolą ducha lub nieszczerą pozą. Tylko wtedy człowiek przez życie zostanie zasadom swym wierny, gdy sam staje się ich prawodawcą. Takie zadania wykształcenia łącznie z drogą do niego, wytknął był już autor dla młodziana umysłowo dojrzałego, to znaczy: uczuwającego samorzutnie potrzebę i pragnienie samodzielnej pracy nad sobą dla wyrobienia zasad i celów życiowych. W jakiejże mierze może szkoła zbliżyć się do nich pod względem treści i metody?

Pytania tego nie należy interpretować w tym sensie, jakoby szkoła miała być czemś niższem, budzącem wątpliwość o możliwości dorównania w stopniu pracy samodzielnej nad wykształceniem własnem. Gdzież bowiem, jak nie w szkole i przy jej udziale młodzian dorasta do wytkniętej przed chwilą dojrzałości umysłowej, która budzi w nim poczucie potrzeby pracy nad sobą? A któż mu znowu daje potrzebne do tej pracy narzędzia i wprawę, jeśli nie szkoła?

Oba te pola pracy wychowawczej są tylko różnemi etapami działalności, przygotowującej do życia doskonalszego typu,

o wyższych ideałach i celach, do pracy twórczej i płodnej dla ojczyzny i dla ludzkości, a każdy z nich jest niezbędny dla osiągnięcia tego celu. Zaczynając od nauki czytania i pisania, a kończąc na tej małej encyklopedji wiadomości, którą uczeń nie bez trudów i utrapień wyrecytować musi na egzaminie końcowym, szkoła przygotowuje do pracy kształcenia się samodzielnego, która nie byłaby możliwą bez jej przebycia. Stosunek wzajemny obu tych etapów, zarówno jak i zagadnienie: co może, a czego nie może dać szkoła, omówiliśmy dosyć szeroko w książce *Co i jak czytać?* na str. 17—30, (Wykształcenie siebie samego a szkoła.)

Wszakże należy to sobie uprzytomnić, że ideał wykształcenia, jaki sobie kreśli człowiek o wysokiej kulturze współczesnej, buja swobodnie w błękitach, gdy tymczasem ludzkość budowała szkołę, kulejąc po drodze dziejów, stopniowo wznosząc się od jednego poziomu do nieco wyższego, walcząc z tysiącznemi przeszkodami, tkwiącemi nietylko w braku myśli i wiedzy, ale także ze złą wolą tych jednostek i klas, dla których szerzenie światła i prawdy wiedzy nie jest pożądane. Szkoła współczesna, nasza i europejska wogóle, dźwiga na sobie ciężar tej mozolnej, a często męczeńskiej wędrówki przez stulecia i walki o jej naprawę. Bez trudu możemy wytknąć, jakie ślady w niej pozostawił ten pochód dziejowy zarówno w programie, jak i w metodach nauczania.

* * *

Pozwalam sobie przytoczyć tu kilka myśli, wyjętych z prac pedagogicznych w zakresie szkolnictwa Fr. Drtiny, b. profesora filozofji na uniwersytecie w Pradze, z którym przez 25 lat wiązała mnie przyjaźń wzajemna, a któremu powierzona została zaszczytna misja organizacji szkolnictwa w Czechosłowacji. Znawca szkolnictwa francuskiego i bojownik o szkołę czeską w parlamencie wiedeńskim przed wojną światową, wydał szereg prac z zakresu szkolnictwa, prześcigających daleko to, czem dotąd żyje stara Europa, a sięgających najbliżej do zasad szkolnictwa amerykańskiego. Wśród nich najbezpośredniej dotyczy naszego obecnego tematu odczyt pt. *Ideały wychowania*, przełożony na język polski

przez jego słuchaczkę p. Kietlińską-Rudzką*). Ujęte w tej drobnej, lecz jakże głębokiej, pracy następstwo po sobie ideałów wychowania najlepiej uwydatnia przypadkową, a od szeregu momentów historycznych zależną budowę programów szkół współczesnych narodów Europy, a poczęści nawet i Ameryki, która jednak tak daleko wyprzedziła stary świat.

Gdy sięgniemy okiem w starożytność klasyczną, w dobę, gdy powstały pierwsze próby zużytkowania zdobyczy naukowych dla oświecenia ogółu, przynajmniej pełnoprawnych obywateli, kiedy Wschód starożytny czynił z nich (o ile istniały) tajemnicę kasty kapłańskiej, zauważymy, jak przeważną rolę w tem wychowaniu pełnią ćwiczenia wojskowe. Istotnie wychowanie ówczesne było wyłącznie państwowe, a państwa w ciągłej walce z sobą. Ta zaś warstwa obywateli o pełni praw, która jedynie korzystała ze szkoły, pełniła w życiu czynnem funkcję bojowników. Głównem zadaniem szkoły było więc wyćwiczenie do boju, a to już wyłączało z niej kobiety. Stawiała wprawdzie później Grecja ideał *kalokagatji*, (tj. piękna cielesnego i cnoty) a do gimnastyki dodała muzykę, pojętą jako kulturę ducha. Ale pierwszy z tych czynników, tj. wychowanie bojowników, miał naturalną przewagę jako praktycznie donioślejszy, a wychowanie było cechą arystokratyczną, nawet w czasach demokracji. Z tej to doby odziedziczyło szkolnictwo nasze gimnastykę, jako przedmiot nauki (dziś oczywiście mocno uszczuplony) i nazwę gimnazjum dla szkoły średniej.

Chrześcijaństwo przynosi zasadę zgoła przeciwną idei walki zbrojnej. Szczepi ono miłość bliźniego bez różnicy plemienia, lub kasty, uznaje równość wszystkich ludzi płci obojga i prowadzi ludzkość ku ideałowi pokoju i solidaryzmu powszechnego na miejsce walki klas i narodów. Pod jego to wpływem łagodzą się stopniowo formy niewoli, ruguje się niewolnictwo, a starcia zbrojne usiłuje ono ująć w karby, wprowadzając „pokój boski“ — dni zakazu bojów. Kobietę podnosi do równości z mężczyzną. Szkoły tej doby poświęcone są wszakże wyłącznie nauce religji i to dla potrzeb kościoła. Człowiek średnio-

---

*) Fr. Drtina: *Ideały wychowania*, wyd. „Przeglądu Tygodniowego“. P. Kietlińska-Rudzka tłumaczyła także drugie, rozleglejsze a znakomite dzieło śp. Fr. Drtiny: *Rozwój myślowy ludzkości europejskiej*. Autor.

wieczny nie żyje dla ziemi, lecz dla nieba. Po tej dobie programy szkół dzisiejszych dziedziczą naukę teologji (religji).

Dwa te jednostronne przeciwieństwa znajdują pojednanie w dobie odrodzenia i reformacji (wieki XV i XVI). Pierwsze wydobywa z pod prochów pogrzebane w nich przez wyłączność chrześcijaństwa wiedzę i sztukę starożytną, a język łaciński, w którym odbywało się nabożeństwo, a który przeto posiadać musiała klasa wykształcona średniowiecza, tj. księża, zastosowują do studjów nad pisarzami starożytnymi, dodając do niego grecki. Ideałem wychowania staje się wówczas wymowa *(eloquentia)* i mądrość *(sapientia)*. Reformacja posługuje się tą rozszerzoną znajomością języków starożytnych dla studjowania Ewangelji w greckim oryginale i zdobywa po krwawych walkach wolność jej interpretacji, a wprowadza zasadę tolerancji, przyznającej równe prawa wszelkim wyznaniom. Dążąc do wywalczenia wartości zasadom chrześcijańskim (solidarności) w przeciwieństwie do odradzającego się indywidualizmu starożytnego, dodaje do wymienionych przed chwilą probierzy wartości wykształcenia — pobożność *(pietas)*. Jednocześnie szkoła przestaje służyć wyłącznie potrzebom religji. Knox zaprowadza w Szkocji szkoły, szerzące oświatę dla ogółu, a w Niemczech Luter żąda od miast zakładania szkół dla wszystkich stanów, chociaż tego nie przeprowadza. Sławny Czech Komeński, organizator szkolnictwa w Anglji, rozszerza naukę szkolną na kobiety, a pod jego hasłami powstają szkoły świeckie, wprowadzające obok języków znajomość przyrody. Życie klasztorne przestaje być ideałem; świat rzeczywisty zdobywa swoje prawa a reformacja, wprowadzając przekłady Pisma Świętego na języki nowoczesne, wywalcza dla nich prawa w szkole. Rychło też doskonalą się one, oczyszczają z surowości gwar ludowych i doskonalą już w XVI wieku u większości narodów Europy. Po tej to dobie szkoły odziedziczyły naukę języków starożytnych, jako przedmiotów szkolnych a mowy ojczystej, jako języka wykładowego.

W XVII wieku (początek) Franciszek Bakon podnosi użytecznościową stronę wiedzy; stawia hasło: „Wiedza to potęga". Wykazuje, że znajomość przyczyn zjawisk przyrody daje panowanie nad nią. Chcąc osiągnąć cele ludzkie, powinniśmy poznać przyczyny, które do nich prowadzą, jako do skutków swych,

a wprowadzając je, każemy naturze pracować za siebie. Newton wprowadza pojęcie praw przyrody nie jakościowo tylko, lecz także ilościowo określających działanie przyczyn, nadając przewidzeniu naukowemu stałość i pewność nieomylną. Szerokie pole otwiera się dla działalności przemysłowej. W końcu XVIII w. wprowadzenie maszyn i pary potęguje stokrotnie produkcyjność pracy ludzkiej, pozbawiając jednocześnie zarobku tłumy rzemieślników, powoduje kryzys w pracy ręcznej. Filozofja XVIII w. podnosi zasadę wolności politycznej i wywołuje wielką rewolucję we Francji, która budzi świadomość praw swych u ludów Europy. Ta sama filozofja przebudowuje zasady pedagogiki, której ewangelją staje się *Emil* Rousseau'a.

Z doby tej, tak bogatej w następstwa, nie wszystko dziś jeszcze weszło do programów szkół. Największe zdobycze myśli teoretycznej doby oświecenia, do której należy przewrót poglądów politycznych, dokonany przez dzieła Montesquieu'a, Rousseau'a, Mably'ego i tylu innych, dotąd jeszcze nie znalazły odpowiednika właściwego w szkolnictwie starego świata. Jedna tylko Ameryka udzieliła właściwe miejsce polityce pod nazwą „nauki obywatelstwa" w szkolnictwie ogólnem. Kongres wiedeński (1815) wytrzebił był zdobycze na tem polu w zakresie czynu i cofnął o całe stulecie wstecz postęp w życiu narodów i w stosunkach międzynarodowych, wytwarzając warunki dla wybuchu wojny światowej, która, chociaż zapoczątkowana była pod hasłami reakcji i rabunku, doprowadziła samym nadmiarem zbrodni do wyniku wręcz przeciwnego: do nowej Europy, przywracającej niepodległość ludom, które dotąd jeszcze nie wywalczyły jej sobie same. Stało się to w imię zasady narodowości, uznającej prawo niepodległego bytu dla każdego narodu. Zmiotła ona resztki zgnilizny moralnej, zaszczepionej przez kongres wiedeński, operujący pod hasłem legitymizmu, głoszącym wbrew zdobyczom wielkiej rewolucji, że ludy wraz z terytorjami swemi są własnością prywatną i dziedziczną rodzin panujących — „z łaski Bożej".

Podobnież i w zakresie pedagogji. Wiele prawd leży jeszcze odłogiem, ukryte przed oczyma dorastających pokoleń, niewcielone w programy szkół.

Konstancin (woj. warszawskie). W. M. Kozłowski.

# POWSZECHNE WYKŁADY UNIWERSYTECKIE W POZNANIU.

(Z cyklu jesienno-zimowego.)

Aby wytworzyć łączność duchową między nauczycielstwem a najwyższym zakładem naukowym w tej najstarszej części naszego państwa, oraz żeby zbliżyć czytelników z prowincji do ruchu umysłowego dzielnicowej stolicy, który to ruch objawia się poczęści w tej naukowo popularyzatorskiej działalności, jaką w dwóch trymestrach roku akademickiego organizuje Zarząd Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich pod kierunkiem prof. dr. Zygmunta Wojciechowskiego, podajemy na łamach *Przyjaciela Szkoły* w możliwie dokładnem streszczeniu niektóre z tych wykładów, przyczem treść zasadniczą referujemy w układzie więcej dla nauczyciela przydatnym i miejscami zaopatrujemy w dopełnienia lub uwagi dla uwydatnienia rzeczy, które dla nauczycieli i wychowawców mogą mieć szczególne znaczenie.

Poniżej podajemy dwa pierwsze streszczenia p. prof. dr. Stefana Frycza. Red.

## ANGLJA WSPÓŁCZESNA.

Wykład dr. Marjana Jedlickiego, doc. i zastępcy prof. Uniw. Poznańskiego z dnia 27 XI 1933.

Rozpowszechnione są u nas dwa przeciwne poglądy na Anglików:

albo pełne podziwu i zachwytu uważanie ich za wzór doskonałości we wszystkiem, co wyrabiają (solidność), i we wszystkiem, co czynią (rzetelność, dzielność, tężyzna, itp.),

albo przeciwnie, napełnione niechęcią przypisywanie im wszelkich właściwości charakteru, jakie przez nas są nielubiane, jako to: zamknięta w sobie i nieprzystępna wyniosłość, chłód i wyrachowanie, bezwzględny egoizm narodowy, uciemiężanie i wyzyskiwanie słabszych, brutalność itp.

Oba poglądy są mylne, bo nie opierają się na spokojnem i rozważnem poznaniu prawdziwych cech narodu i społeczeństwa angielskiego, co jest możliwe, ponieważ Anglicy, acz nie są wcale wylani, są otwarci i szczerzy w tem, co myślą i czują, jako ludzie pewni siebie i niezależni, którzy nie dbają o cudze względy i opinje.

Wpływ położenia geograficznego (odosobnione) i klimatu (wilgotny, ciężki i mglisty) na wytworzenie się znamiennych właściwości angielskich większy jest w Anglji, niż gdzie indziej. Najbardziej wybitne umysłowe, uczuciowe i chceniowe upodobania, zamiłowania i uzdolnienia Anglików, związane są w znacznej mierze z owemi przyrodzonemi czynnikami:

1. Namiętna potrzeba ruchu, bo tylko przy ciągłem ruszaniu się można być zdrowym i dzielnym w takim klimacie. Anglja jest więc ojczyzną sportu, uprawianego tam powszechnie przez wszystkie stany, warstwy i klasy, a „sportyzm" wyróżnia wszędzie Anglika, jak ongiś umiłowanie gimnastyki i bojowych ćwiczeń cielesnych wyróżniało wszędzie starożytnego Greka; dla Anglików sportem jest także taniec, odczuwany i uprawiany przez nich raczej jako zbawienne używanie ruchu, a nie jako źródło podniet seksualno-erotycznych.

2. W parze z ową ruchliwością idą dzielność, hart i współzawodniczenie we wszystkiem, które także czyni Anglików szczególnie podobnymi do synów Hellady.

3. Przedsiębiorcza i dzielna postawa życiowa Anglika sprawia, iż na wszelką osobistą własność majątkową patrzy on z szacunkiem, a bez zawiści, jako na sprawiedliwie posiadany owoc zdolności i wysiłków, z którego każdy ma słuszne prawo korzystać według swej woli, nawet wtedy, jeśli sam nie ponosił już żadnych trudów, a używa tylko odziedziczonych zasobów. Dlatego nawet najbiedniejsze warstwy nie żywią tam chęci wywłaszczeniowych, a socjalizm angielski jest zasadniczo inny, niż na kontynencie. „Miej zdolność i zapał, posiądź rzetelną umiejętność, trudź się i walcz!" — oto wskazania życiowe Anglika i droga do majątku.

4. Silne poczucie rzeczywistości jest w psychice angielskiej ważnym umysłowym współczynnikiem owej dzielności. Anglik chce mieć do czynienia z konkretami i faktami, pragnie opierać się na czemś ścisłem i pewnem, a nie lubi oderwanych uogólnień. W naukowej twórczości celuje więc na polu nauk matematyczno-przyrodniczych i społecznych, a w życiu oddaje pierwszeństwo wypróbowanej praktyce przed teorją nowatorską.

5. Z tej właściwości wypływa tradycjonalizm, ta znamienna cecha Anglików, która objawia się wielostronnie w ich obyczajach i zwyczajach, życie w rodzinie (rola męża i żony), w instytucjach i urządzeniach (przewaga prawa zwyczajowego), w polityce zewnętrznej (względem państw na kontynencie) i wewnętrznej (w stosunku do Irlandji), w ustroju społecznym (stosunek wzajemny warstw i klas) i państwowym (ustrój parlamentarny, tradycyjne dwie wielkie partje, rola przewódców partyj i zadania tychże).

Z tradycjonalizmu angielskiego w polityce zewnętrznej, który nakazuje Anglji występować zawsze przeciwko najsilniejszemu państwu na kontynencie, wyniknęła samorzutnie nieprzychylna postawa Anglji względem Polski, jako sojuszniczki Francji, bo ta po wojnie była właśnie owem państwem najmocniejszem. Ostatnio stosunek Anglji do Polski zmienił się w kierunku dodatnim wskutek samodzielności, jaką okazała Polska w swojej polityce zagranicznej (względem Rosji i Niemiec), i z powodu przychylności, doznawanej przez żydów ze strony rządu polskiego, albowiem Anglicy mają wielki respekt przed samodzielnością i są judofilami. Konserwatyzm, legalizm, ewolucjonizm, i przedsiębiorczy indywidualizm, zdolny do własnych, szybkich i mocnych postanowień, kierują czynami Anglików i w dobie współczesnej. Na szczególną uwagę z naszej strony zasługuje ich postępowanie w dziedzinie działalności partyj politycznych. W Anglji przewódcom swoim (leaderom) zostawiają one wiele swobody do inicjatywy i nie żądają od nich bezwzględnego urzeczywistnienia programów, bo są one dość elastyczne, a nie doktrynerskie. Od leaderów, którzy muszą być osobistościami na wysokim poziomie umysłowym i etycznym, żąda się tylko tego, żeby chcieli i umieli działać i to tak, aby partja, będąca przy władzy, mogła dalej władać i rządzić w kierunku swojej ideologji ogólnej, przystosowywanej w szczegółach wykonania wciąż do wymagań bieżącego życia.

Tytuł powyższego wykładu okazał się niepomiernie obszernym w porównaniu do jego zawartości, która nie przedstawiła obrazu Anglji współczesnej pod względem poszczególnych objawów kultury i cywilizacji. Ale i takie uświadomienie naczelnych właściwości psychiki angielskiej oraz tej postawy życiowej Anglików, jaka z nich wynika, może być pożyteczne i przydatne, bo żyjemy w epoce, kiedy wzajemne gruntowne poznawanie się narodów, oraz wszechstronne poznawanie siebie samych — staje się koniecznością.

## NIEMIEC O PSYCHOLOGJI NIEMCÓW.

Wykład dr. Romana Pollaka, prof. Uniw. Poznańskiego, z dnia 1 XII 1933.

Müller-Freienfels w dziele pt.: *Psychologie des deutschen Menschen* usiłuje dać całokształt psychiki niemieckiej mimo wielu i wielkich trudności, jakie wogóle stawia badaczowi zagadnienie charakterystyki narodów. Odnośnie do Niemców jest ono szczególnie trudne, bo jako rasa są oni mieszańcami, a zamieszkują kraj niejednolity, otwarty i przejściowy. Rozwój ich kultury, powolniejszy niż w Anglji, we Francji i w innych krajach romańskich odbywał się zależnie od obcych kultur. Dochodzenie do samowiedzy narodowej nastąpiło względnie późno po wielu krwawych przejściach. Aby poznać duchowe oblicze tak złożonej grupy społecznej, jaką jest żywy naród, trzeba wziąć pod uwagę jego przeszłość i teraźniejszość, warunki jego bytu dawne i współczesne, postacie naczelne w historji, typy bohaterów w poezji i w powieści, cechy, które powtarzają się stale i które są przedstawiane w karykaturach (np. u Niemców gruboskórny feldfebel, grubjanin, biurokrata, pedantyczny i nietaktowny uczony) i w satyrach, powiedzenia i maksymy, rozpowszechnione u innych narodów, a przedewszystkiem należy wniknąć w to, co jakiś naród sam mówi o sobie, jeżeli patrzy na siebie bezstronnie i ocenia siebie krytycznie. Zdaniem autora książki, z której prelegent wydobył w swoim wykładzie to, co uważał w niej za najważniejsze, góruje w psychice niemieckiej parcie do działania (*Tatendrang*), wola o pobudkach uczuciowych, której naogół brak jest świadomości wyraźnego celu i ściśle określonych środków. Stąd zasadniczą właściwością Niemców w ich postawie życiowej jest łatwe, posłuszne i karne poddawanie się przewodnictwu jednostki, gdy ta ma niezłomny kierunek woli i dąży stanowczo do urzeczywistnienia go przy pomocy niezawodnych środków. Niemcom potrzeba zawsze jakiegoś wodza i gromadnego skupiania się przy jego osobie, pod jego rozkazami. Dlatego wielka jest u Niemców rola przewódcy, a jego typ jest zagadnieniem ogromnie ważnem i pierwszorzędnem. Najbardziej popularnym jest taki, który posiada energję, ciętość (*Schneidigkeit*) i dobrotliwość (*Gemütlichkeit*). Ze skłonności do poddawania się cudzej woli wynika cierpliwe znoszenie absolutyzmu przewódców. Wola niemiecka działa powoli ale wytrwale i mocno. Charakterystycznym objawem tej niemieckiej potrzeby działania jest właściwa Niemcom pracowitość (*Arbeitsamkeit, Arbeitslust*): oddawanie się pracy dla pracy, jak Anglik uprawia ruch dla ruchu. Na tym pędzie woli i na tej pracowitości zbudowana jest wielkość Niemiec. W sferze uczuć znamionuje psychikę

niemiecką we wszystkich przejawach nastrojowość *(Stimmung)* oraz skłonność do stanów duszy ponurych. W naturze duchowej Niemców nie leży ani upajanie się radością życia ani optymizm. Smętliwa dusza Niemca łatwo oddaje się wewnętrznemu smutkowi i snadnie staje się sentymentalną.

W życiu towarzyskiem pożądana i ceniona najbardziej jest umiejętność tworzenia wygodnego, swojskiego, dobrotliwego nastroju (*behagliche, gemütliche Stimmung*), w którym można rozmawiać bez umysłowego wysiłku albo oddawać się spokojnie marzeniu. Nastrojowa, marzycielska uczuciowość psychiki niemieckiej objawia się szczególnie na polu twórczości artystycznej: w muzyce czystej (instrumentalnej i polifonicznej), która potrafi wzruszać myśl, pobudzić wyobraźnię i rozkołysać marzenie; w liryce i w powieści oraz w malarstwie pejzażowem, które daje wiele sposobności do stwarzania jakiegoś nastroju na tle przyrody, np. zadumy w ciszy leśnej. W sferze czynności, stanów i wytworów umysłowych znamienną właściwością psychiki niemieckiej jest — całkiem przeciwnie niż u Anglików — zamiłowanie do wszelakich abstrakcyj i uogólnień, lubowanie się w głębi myśli i uczuć, doszukiwanie się rzekomej głębi pod zawiłością zdań i niejasnością wyrażeń a nawet stwarzanie takich pozorów — bądź przez używanie swoistej, odrębnej, wymyślnej szaty słownej dla swoich rozumowań, bądź też przez silące się na głębię interpretowanie, które, zamiast wyjaśniać, zaciemnia. To pragnienie umysłowości niemieckiej, żeby wszystko było głębokie i dokładne, sprawia, iż Niemcy tworzą niezliczoną ilość słów złożonych gwoli największej precyzji myślowej; ale mimo to język ich jest nie dość precyzyjny, a kult słowa tam mały, dobry mówca zjawiskiem rzadkiem, czar słowa nie istnieje, a jego sugestja jest bardzo słaba. Pociąg do wszystkiego, co tajemnicze, zagadkowe, mgliste i niezrozumiałe, łączy się zwłaszcza w dziedzinie sztuki z kultem oryginalności, odrębności i osobliwości. A że takie umysłowe i uczuciowe nachylenie psychiczne jest społecznie ujemne i pozostaje w sprzeczności ze stadnym, gromadnym popędem woli, przeto w duszy niemieckiej powstaje często niezadowolenie z siebie. Z tego wynika znowuż chęć zrobienia siebie takim, jakim się nie jest, a to przez narzucone sobie samowychowanie się *(Selbsterziehung)*, co prowadzi często do wynaturzenia i przesady, objawiającej się w nadmiarze przewodników, norm, kanonów, statutów, paragrafów, planów, przepisów, wskazówek itp. pedantycznych, szczegółowych, drobiazgowych, które prowadzą jednostkę jakby za rękę i na pasku.

Tak obstawiona i kierowana jednostka jest zadowolona tylko wtedy, gdy wszystko się zgadza *(wenn es klappt)*, a staje się bezradną i wpada w przygnębienie, *wenn es nicht klappt.* Właściwej psychice prawdziwych Niemców narzuciły się: i pruska psychika ze swym militaryzmem, i psychika amerykańska ze swą technizacją, wskazując cele konkretne i materjalne zamiast abstrakcyjnych i idealnych. Indywidualizm i partykularyzm, które odżyły w Niemcach po przegranej wojnie, ustępują znowu przed uniformizmem i powszechnem poddaniem się pod bezwzględną władzę jednego przewódcy.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

# NOWE PRZEPISY DYSCYPLINARNE DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

(Czy korzystne są nowe przepisy o komisjach dyscyplinarnych i postępowaniu dyscyplinarnem dla nauczycieli szkół powsz.?)

I.

W dniu 20 stycznia 1933 r. weszło w życie rozporządzenie Ministra W. R. i O. P., ogłoszone w Dz. U. R. P. Nr. 26, poz. 217 o komisjach dyscyplinarnych i o postępowaniu dyscyplinarnem przeciwko nauczycielom. Rozporządzenie to wydano w porozumieniu z Prezesem Rady Ministrów na podstawie art. 81, 82 i 83 ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli w brzmieniu obwieszczenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 9 listopada 1932 r., ogłoszonem w Dz. U. R. P. Nr. 104, poz. 873.

Ponieważ rozporządzenie to wprowadza przepisy odmienne od przepisów, które obowiązywały do dnia 20 stycznia 1933 r., a różnice te są dość znaczne, przedstawimy pokrótce zasady, na których się te przepisy opierają, środki, które mają służyć do dojścia do prawdy materjalnej, tj. do nabrania przekonania, że przekroczenie czy występek służbowy rzeczywiście zaistniał, a następnie wyciągniemy pewne wnioski, tyczące się korzyści czy niekorzyści dla nauczycieli szkół powszechnych.

Rozporządzenie to tyczy:

1. komisyj dyscyplinarnych, rzeczników dyscyplinarnych, jako też obrony,
2. postępowania dyscyplinarnego, oraz
3. postanowień ogólnych i częściowych.

Ad 1. Ponieważ nietylko przewodniczącego i jego zastępców, ale i członków każdej komisji dyscyplinarnej powołuje i odwołuje Minister W. R. i O. P., wynika z tego, że czynnik sędziowski państwowy, w którego ręku dotąd spoczywało zawsze przewodnictwo w komisjach, został usunięty. Według nas — sędzia fachowy — znający i kodeks karny i procedurę karną nietylko teoretycznie, ale przedewszystkiem praktycznie, jako też życie prawnicze łącznie z życiem codziennem, był zawsze więcej wyrozumiały w ocenie „czynu“ czy „zaniechania“. Z tego też wynikał osąd, czy zachodził lub

nie wypadek „naruszenia obowiązku służbowego“ i konsekwencja uwolnienia lub nie od winy ewentualnie kary. Wprawdzie członkowie komisyj dyscyplinarnych mają charakter sędziów, orzekają na mocy przekonania, opartego na swobodnej ocenie faktów, ale brak im warunków artykułów 76 i 77 konstytucji z dnia 17 marca 1921 r. Pierwszy z tych artykułów opiewa, że sędziów mianuje Prezydent Rzpltej, o ile ustawa nie zawiera innego postanowienia, a drugi, że sędziowie są w sprawowaniu swego urzędu sędziowskiego niezawiśli i podlegają tylko ustawom.

Rozporządzenie wprowadza tylko dwa rodzaje komisyj dyscyplinarnych dla nauczycieli szkół powszechnych:

1. okręgowe komisje dyscyplinarne przy kuratorjach
2. odwoławczą komisję dyscyplinarną przy ministrze.

Czy te dwa rodzaje komisyj dyscyplinarnych są wystarczające, wykażemy poniżej, mówiąc o „środkach odwoławczych“.

Tutaj zaznaczamy, że przeniesienie komisyj dyscyplinarnych z powiatów do siedziby kuratora, a więc na teren dalszy, w środowisko, nie znające stosunków lokalnych ani personalnych, wśród których pracował nauczyciel oskarżony, nie jest szczęśliwe i często utrudni raczej zbadanie istotnego stanu rzeczy.

W komplecie orzekającym, który składa się obecnie z przewodniczącego lub jego zastępcy i tylko dwu członków, jeden z tych członków „powinien być nauczycielem tej samej kategorji szkół, do których należy nauczyciel, odpowiadający dyscyplinarnie przed danym kompletem“. Kategorja szkół, o której mówi rozporządzenie, nie jest znana ustawie o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. Zapewne chodzi o „stopień“ szkoły pod względem organizacyjnym w myśl art. 12 wyżej zacytowanej ustawy. Stopnie te mają otrzymać wszystkie szkoły w br. szkolnym, o czem pisaliśmy w *P. S.*, nr. 12 r. 1933.

Otóż przed rozprawą winien nauczyciel oskarżony zasięgnąć informacji u przewodniczącego komisji dyscyplinarnej, czy komplet orzekający został wyznaczony zgodnie z przepisami. Jeżeli stwierdzi, że zachodzi niezgodność, może domagać się odroczenia rozprawy i utworzenia nowego kompletu. Gdyby przewodniczący nie uwzględnił wniosku, decyzja jego może być zaskarżona do komisji odwoławczej wraz z odwołaniem się od winy i kary, nałożonej

przez tenże komplet. W odwołaniu tem winien żądać nauczyciel oskarżony ponownego rozpatrzenia sprawy w pierwszej instancji przez komplet, złożony zgodnie z rozporządzeniem.

Właściwość komisji dyscyplinarnej, t.zn., która komisja okręgowa ma daną sprawę rozpatrywać, zależy nie od miejsca popełnienia zarzuconego czynu czy zaniedbania, ale od miejsca pełnienia służby w chwili wdrożenia przeciw nauczycielowi postępowania dyscyplinarnego. Praktyka sądowa wykazuje, że tłumaczenie się oskarżonego, zeznania świadków itd. zacierają się nietyle w odległości, ile w czasie. W rozporządzeniu nie podano długości czasu między popełnieniem zarzuconego czynu względnie zaniechaniem obowiązków, a chwilą wdrożenia postępowania dyscyplinarnego: stąd płyną obawy wyżej przytoczone.

Na straży dobra służby, ścisłego wykonywania obowiązków służbowych, oraz godności i powagi zajmowanego przez nich stanowiska służbowego stoi rzecznik dyscyplinarny. Działa on w ścisłej zależności od swych władz przełożonych, którym ma prawo i obowiązek — między innemi — donosić o wszystkich przypadkach przewinień służbowych, jakie go doszły w toku postępowania dyscyplinarnego. Ma on charakter oskarżyciela publicznego z postępowania karnego.

Kto może być obrońcą, o tem rozporządzenie nic nie wspomina. Rozróżnia ono tylko obrońcę a) z wyboru i b) z urzędu, określając ich obowiązki i prawa. Wobec tego obrońcą może być nietylko nauczyciel czy urzędnik, pracujący w administracji szkolnej, ale i obrońca zawodowy.

Ad 2. Nietylko szczegóły z postępowania dyscyplinarnego, ale całe postępowanie powinno być otoczone najściślejszą tajemnicą. Postanowienia i orzeczenia komisyj dyscyplinarnych można ogłaszać jedynie za zezwoleniem ministra. O wdrożeniu postępowania zawiadamia interesowanego nauczyciela władza służbowa drugiej instancji lub przełożona władza wyższa, a to w wypadku dostrzeżenia lub otrzymania wiadomości, o naruszeniu obowiązków służbowych przez nauczyciela. Naszem zdaniem tajemnica ta jest na miejscu. Nie należy rozgłaszać niczego z tej materji: nie wiadomo bowiem, co w następnem stadjum wykażą te „dostrzeżenia" lub „wiadomości" i czy nie nastąpi zaniechanie całego postępowania.

Że rozporządzenie liczy się z tą ewentualnością, widać z tego, że poleca interesowanego nauczyciela zawiadomić o umorzeniu postępowania dyscyplinarnego. Nauczyciel, przeciwko któremu wdrożono postępowanie dyscyplinarne, jest — według rozporządzenia — obwinionym. Obwiniony winien mieć sposobność i w czasie dochodzeń jak i po ukończeniu tychże wypowiadania się tak co do wszystkich punktów obwinienia, jak i co do wyniku dochodzeń.

Jeśli wyniki dochodzeń są pozytywne, rzecznik dyscyplinarny przygotowuje wniosek o ukaranie obwinionego: wniosek ten — to już oskarżenie.

Jakie dane musi zawierać ten wniosek, podano wyraźnie w rozporządzeniu. Odpis tego wniosku rzecznika o ukaranie musi obwiniony otrzymać co najmniej na 14 dni przed terminem rozprawy. Również ma otrzymać do wiadomości listę członków komisji, wyznaczonych przez przewodniczącego. Jest to bardzo ważny szczegół z uwagi na ewentualne wyłączenie członka, o czem będzie mowa poniżej.

Gdyby zaniechano jednego z tych warunków, obwiniony ma prawo wnieść sprzeciw z przytoczeniem zachodzącego zaniedbania i niedokładności.

Po otrzymaniu wezwania na rozprawę obwiniony i jego obrońca mają prawo, z wyjątkiem ostatnich trzech dni przed rozprawą dyscyplinarną, przeglądania aktów i czynienia z nich odpisów, oraz mogą najpóźniej na 7 dni przed terminem rozprawy wnieść do komisji dyscyplinarnej o wezwanie na rozprawę innych świadków oraz przedłożenia innych dowodów, prócz wskazanych przez rzecznika dyscyplinarnego.

Rozprawa dyscyplinarna odbywa się wyłącznie przy udziale osób, w myśl rozporządzenia uprawnionych do udziału w procesie. Z tego wynika, że rozprawa jest ustna ale niejawna, w przeciwieństwie do rozprawy według postępowania karnego, które jest ustne i jawne. Powody, któremi kierowało się rozporządzenie, są zapewne te same, które nakazały najściślejszą tajemnicę, o czem wyżej była mowa.

Obwinionemu jako też i jego obrońcy służy prawo wypowiedzenia się co do poszczególnych środków dowodowych

i odwodowych i stawiania pytań świadkom i biegłym za zezwoleniem przewodniczącego.

Po zamknięciu postępowania dowodowego następują wywody i wnioski obwinionego i jego obrońcy: pierwszemu w każdym wypadku służy głos ostatni.

Obwiniony winien bacznie pilnować, by orzeczenie, jakie wydaje komisja dyscyplinarna, oparte było tylko na tych faktach i okolicznościach, które ujawniono na rozprawie dyscyplinarnej. W orzeczeniu tem w t. zw. sentencji musi być podane, że obwiniony uznany jest winnym popełnienia takiego a takiego czynu ewentualnie zaniechania, a przez to zostaje mu wymierzona taka a taka kara, lub orzeczenie to musi zawierać uwolnienie od zarzutu popełnienia występku służbowego. Jeśli brak powyższych danych, lub jeżeli odpis orzeczenia wraz z uzasadnieniem tegoż otrzyma obwiniony później, niż w ciągu 7 dni po rozprawie, przysługuje mu zażalenie ewentualnie odwołanie.

Od orzeczenia komisji dyscyplinarnej pierwszej instancji przysługuje obwinionemu prawo wniesienia odwołania w ciągu 14 dni po doręczeniu odpisu orzeczenia na ręce przewodniczącego komisji dyscyplinarnej. Przewodniczący przesyła odwołanie bezzwłocznie wraz z właściwemi aktami do odwoławczej komisji dyscyplinarnej. Odwołanie może dotyczyć całości orzeczenia lub jego części. Jeżeli odwołanie od orzeczenia zwraca się przeciwko winie, tem samem jest zwrócone przeciwko karze.

Komisja odwoławcza, jeżeli obwiniony wniósł w przepisanym terminie odwołanie, przeprowadza rozprawę o:

1. samej rozprawie dyscyplinarnej w I instancji i o
2. samem orzeczeniu tejże.

Jeżeli obwiniony nie wniósł odwołania w przepisanym terminie, lub jeżeli ogłoszono sentencję orzeczenia w odwoławczej komisji dyscyplinarnej, orzeczenie staje się prawomocne, a wykonanie tegoż przeprowadzają właściwe władze po otrzymaniu odnośnych aktów wraz z potwierdzeniem prawomocności orzeczenia od przewodniczącego komisji dyscyplinarnej. Odpis orzeczenia dyscyplinarnego dołącza się do akt osobowych obwinionego, a karę wpisuje się do jego wykazu służbowego.

Po upływie 5 lat od daty prawomocności orzeczenia dyscyplinarnego na prośbę skazanego może, ale nie musi, minister zarządzić sporządzenie dla skazanego nowego wykazu służbowego z opuszczeniem wzmianki o karze dyscyplinarnej oraz wyłączenie odpisu orzeczenia dyscyplinarnego z akt osobowych. Prośbę taką może wnieść skazany, jeżeli przez te 5 lat nie był ponownie karany dyscyplinarnie. Nie przysługuje mu do tego prawo, jeżeli:

1. został skazany na zwolnienie ze służby państwowej z zachowaniem praw do uposażenia emerytalnego w stosunku do lat rzeczywiście wysłużonych lub do odprawy,

2. został wydalony ze służby państwowej nauczycielskiej,

3. został wydalony z zawodu nauczycielskiego z pozbawieniem prawa zajmowania jakiegokolwiek stanowiska w szkolnictwie, oraz prawa wyboru i wybieralności do wszystkich władz i ciał, utworzonych lub zasilanych drogą wyboru z pośród nauczycielstwa w zakresie administracji szkolnej.

Gdyby wyszły na światło dzienne nowe fakty, ewentualnie nowe środki dowodowe, nieznane w poprzedniem postępowaniu, może nauczyciel skazany, nawet po wykonaniu kary, wnieść prośbę o wznowienie postępowania dyscyplinarnego. Przedstawione fakta lub dowody muszą być również i nieznane w poprzedniem postępowaniu, a same przez się lub w związku z faktami poprzednio ustalonemi i dowodami poprzednio zebranemi, mogą spowodować uwolnienie od zarzutu albo orzeczenie kary łagodniejszej. Prośbę o wznowienie postępowania dyscyplinarnego wnosić należy do odwoławczej komisji dyscyplinarnej, która rozstrzyga o wznowieniu. Prośbę o wznowienie postępowania dyscyplinarnego należy wnosić w ciągu 30 dni od dnia, w którym nauczyciel skazany dowiedział się o przyczynie uzasadniającej wznowienie.

Jeżeli obwiniony wniesie prośbę o przywrócenie terminu do komisji pierwszej instancji i wykaże, że niezależnie od jego woli i winy zaszły okoliczności, które nie pozwoliły mu dotrzymać terminu — komisja odwoławcza może uczynić jego prośbie zadość. Do prośby tej winien dołączyć równocześnie zażalenie ewentualnie odwołanie.

II.

Ad 3. O ile rozdział I i II są w rozporządzeniu treściwemi artykułami wypełnione, o tyle rozdział III podaje jedynie uzupełnienia tegoż rozporządzenia postanowieniami kodeksu postępowania karnego (Dz. U. R. P. z r. 1932, nr. 83, poz. 725). Ale te uzupełnienia podane są tylko samemi artykułami i paragrafami, które same przez się nie dają żadnej treści.

Poniżej artykuły te i paragrafy, tyczące się nauczyciela, wypełnimy treścią.

Otóż bardzo ważne są postanowienia, wyłączające sędziego, w naszym przypadku członka kompletu.

Wyłączenie to opiewa:

Sędzia nie może brać udziału w prowadzeniu sprawy:

a) jeżeli sprawa dotyczy go bezpośrednio,

b) jeżeli jest małżonkiem oskarżyciela (rzecznika dyscyplinarnego), pokrzywdzonego, oskarżonego (obwinionego), albo ich pełnomocnika lub obrońcy,

c) jeżeli jest krewnym lub powinowatym w linji prostej bez ograniczenia, a w linji bocznej aż do stopnia między dziećmi rodzeństwa osób wymienionych pod lit. b), albo jeżeli jest związany z jedną z tych osób z tytułu przysposobienia (adopcji), opieki lub kurateli,

d) jeżeli w tej samej sprawie był przesłuchany jako świadek, biegły, albo jeżeli był świadkiem czynu, o który sprawa się toczy,

e) jeżeli brał udział w tej samej sprawie jako prokurator (rzecznik), obrońca, albo jako pełnomocnik oskarzyciela lub powoda cywilnego,

f) jeżeli w niższej instancji brał udział w wydaniu zaskarżonego orzeczenia,

g) jeżeli w tej samej sprawie prowadził śledztwo,

h) w razie uchylenia wyroku, jeżeli brał udział w jego wydaniu, o ile ustawa inaczej nie stanowi.

Powody wyłączenia trwają nawet po ustaniu uzasadniającego je małżeństwa, przysposobienia (adopcji), opieki lub kurateli.

O przyczynie wyłączenia sędzia (członek kompletu) zawiadamia właściwy sąd (komisję okręgową) i wstrzymuje się od udziału w sprawie.

Każda ze stron może zawiadomić sąd (komisję okręgową) o przyczynie wyłączającej sędziego (członka kompletu).

O wyłączeniu sędziego (członka kompletu) decyduje sąd (komisja okręgowa), w którym toczy się sprawa.

Niezależnie od przyczyn wyżej wymienionych wyłącza sąd (komisja okręgowa) sędziego (członka kompletu) na własne jego żądanie lub na wniosek strony, jeżeli między nim a jedną ze stron zachodzi stosunek osobisty tego rodzaju, że mógłby wywołać wątpliwości co do jego bezstronności.

Wniosek strony o wyłączenie należy zgłosić najpóźniej na trzy dni przed terminem, wyznaczonym do rozprawy głównej.

W razie wyłączenia całego sądu (komisji okręgowej), sąd bezpośrednio wyższy (odwoławcza komisja dyscyplinarna przy ministrze) przekazuje sprawę innemu sądowi równorzędnemu (komisji okręgowej).

Oskarżyciel publiczny (rzecznik dyscyplinarny), do którego zachodzi jedna z okoliczności wyżej podanych, lub który brał udział w sprawie jako sędzia lub obrońca, powinien się sam wyłączyć i zawiadomić o tem swego bezpośredniego zwierzchnika.

Jednego obrońcę dla kilku współoskarżonych można wyznaczyć tylko wtedy, gdy obrona jednego z nich nie jest w sprzeczności z obroną drugiego.

Każda osoba wezwana przez sąd na świadka stawić się powinna w miejscu, dniu i godzinie, wskazanych w wezwaniu i pozostać aż do zwolnienia.

Świadka, który nie może się stawić z powodu choroby lub kalectwa, można przesłuchać w jego mieszkaniu.

Nie wolno przesłuchiwać jako świadka:

a) duchownego co do faktów, o których dowiedział się na spowiedzi,

b) obrońcy oskarżonego co do faktów, o których się od niego dowiedział przy udzielaniu porady prawnej lub prowadzeniu sprawy.

Urzędników publicznych i wojskowych, chociażby już nie pozostawali w czynnej służbie, wolno słuchać jako świadków co do okoliczności, na które rozciąga się ich obowiązek zachowania tajemnicy urzędowej, jedynie za zezwoleniem ich obecnej lub ostatnio przełożonej władzy służbowej.

Zezwolenia wolno odmówić jedynie wtedy, gdyby złożenie zeznania wyrządzić miało poważną szkodę Państwu.

Sąd może zwrócić się o zwolnienie urzędnika lub wojskowego z obowiązku tajemnicy do władzy naczelnej odnośnego działu zarządu państwowego.

Mają prawo odmówić zeznań:

a) małżonek oskarżonego,
b) krewny i powinowaty oskarżonego w linji prostej,
c) krewny oskarżonego w linji bocznej aż do stopnia między dziećmi rodzeństwa,
d) brat i siostra małżonka oskarżonego,
e) osoba, związana z oskarżonym z tytułu przysposobienia (adopcji).

Prawo odmowy zeznań trwa nawet po ustaniu małżeństwa lub przysposobienia.

O prawie odmowy zeznań należy osoby te uprzedzić.

Świadek ma prawo nie odpowiadać na pytania co do okoliczności, których ujawnienie mogłyby narazić na odpowiedzialność za przestępstwo jego samego lub osobę, pozostającą z nim w stosunku wyżej wskazanym.

Świadka, po uprzedzeniu go o odpowiedzialności za nieprawdziwe zeznania, należy przedewszystkiem zapytać o imię, nazwisko, wiek, zajęcie, miejsce zamieszkania i stosunek do stron.

Sąd na rozprawie głównej odbiera od świadka przysięgę, chyba, że strony zwolnią świadka od przysięgi, a sąd nie uważa jej za potrzebną.

Nie składają przysięgi:

a) nieletni do lat 14,
b) osoby chore psychicznie,
c) podejrzani o udział w czynie, będącym przedmiotem postępowania.

Duchowni uznanych prawnie wyznań nie składają przysięgi.

Przysięgę składają według przepisanej ściśle roty.

Świadkom, którzy w danej sprawie zeznawali pod przysięgą, przypomina się przy ponownem przesłuchaniu poprzednio złożoną przysięgę, chyba, że sąd uzna ponowne zaprzysiężenie za konieczne.

Jeżeli między zeznaniami świadków zajdą sprzeczności, sąd może zarządzić stawienie ich sobie do oczu.

Ponadto sąd w razie potrzeby zarządza przymusowe sprowadzenie świadka. Treść tych artykułów jest podana od art. 41 do 117 włącznie.

Następne artykuły tyczą się:

a) biegłych, sposobu składania swych spostrzeżeń itp.
b) ogólnego porządku rozprawy głównej,
c) rozpoczęcia rozprawy głównej,
d) przewodu sądowego,
e) wyrokowania,
f) przeprowadzenia rozprawy przed odwoławczą komisją dyscyplinarną.

Z uwagi, że artykuły te są za obszerne, z braku miejsca je opuszczamy.

Przedstawiwszy przepisy, na jakich rozporządzenie się opiera, jako też najważniejsze uzupełnienia z procedury karnej, na które rozporządzenie się powołuje, wykażemy zasady, jakie z tych przepisów wypływają:

1. oskarżenie ma charakter prawno-publiczny, na wniosek rzecznika dyscyplinarnego, który jako przedstawiciel władzy państwowej ma obowiązek wnosić i popierać oskarżenie w sprawach o przestępstwa, ścigane z urzędu,

2. inna osoba przeprowadza dochodzenie na podstawie wdrożenia postępowania dyscyplinarnego przez władzę służbową, inna osoba oskarża, a inne osoby wydają na podstawie rozprawy orzeczenie,

3. obwiniony pozostaje zawsze powiadomionym o każdem stadjum sprawy, przez co jest uznany stroną w procesie w całem tego słowa znaczeniu,

4. ma prawo wnosić sam lub przez swego obrońcę zażalenia, wnioski itd., a to celem swej obrony ewentualnie wyjaśnienia sprawy,

5. rozprawa jest ustna, dla interesowanych jawna,

6. rozporządzenie stoi na stanowisku, uznanem przez wszystkie procedury państw cywilizowanych, że może obwiniony nawet na rozprawę się nie stawić, a mimo to rozprawa dyscyplinarna przeprowadzona będzie i wyrok zapadnie. Obwiniony, będąc obecny, może odmówić nawet wszelkich zeznań. Komisja orzeka tylko na podstawie zeznań świadków i przedłożonych

dokumentów. Przyznanie się do winy względnie zaprzeczenie winy u obwinionego, niema żadnego znaczenia proceduralnego.

A teraz przedstawimy, jakie to środki odwoławcze posiada obwiniony. Procedura karna, na którą częściowo powołuje się rozporządzenie, zna trzy rodzaje środków odwoławczych: 1. zażalenie, 2. apelację i 3. kasację.

Przeglądając rozporządzenie, zauważyliśmy, że o zażaleniu jest mowa dopiero w § 27 i § 28. Naszem zdaniem nauczyciel interesowany ma prawo wnosić zażalenie od wdrożenia postępowania dyscyplinarnego, od rozpoczęcia dochodzenia, jeżeli zauważy, że przepisy, podane w rozporządzeniu, zostały przez kogokolwiek, w jakikolwiek sposób naruszone. To jest istotą zażalenia, a celem — usunięcie naruszenia. Dawanie możności wznoszenia zażalenia dopiero pod koniec przebiegu rozprawy względnie po skończonej rozprawie, jest krzywdzące.

Apelację z procesu karnego możemy porównać do odwołania się od orzeczenia, wydanego w pierwszej instancji, do komisji odwoławczej. — Przejdźmy do kasacji z postępowania karnego.

Kasację mogą strony zakładać do Sądu Najwyższego od wszystkich wyroków, a podstawą tejże może być zarzut: a) niesprawiedliwego zastosowania ustawy przy określeniu przestępstwa i wymierzaniu kary, a więc co do materji, b) obrazy przepisów postępowania sądowego, a więc co do formy.

Tej instytucji rozporządzenie nie przewiduje i nie wprowadza.

A przecież zdarzyć się może, że komisja okręgowa czy komisja odwoławcza może fałszywie zastosować przepisy, tyczące się materji bądź formy i orzeczenie będzie krzywdzące a niewinny będzie winnym. Z tego wynika, że rozporządzenie stoi na stanowisku, że żadna komisja, wydająca orzeczenie, nigdy nie pomyli się ani w doborze określania przestępstw, ani w wymiarze kary, ani w zastosowaniu przepisów postępowania. I jeszcze raz przypominamy: w komisjach tych brak sędziów zawodowych, państwowych. Kasację przewidziała ustawa, jeżeli chodzi o sędziów zawodowych; rozporządzenie nie przewidziało tejże, gdzie chodzi o ludzi z wyboru, nominacji, orzekających od wypadku do wypadku, niezawodowo.

To jest — naszem zdaniem — wielka niekorzyść dla nauczycielstwa. Następne niekorzyści wypływają:

1. z przeniesienia komisyj z powiatów do okręgów, 2. z ustanowienia tylko 2 członków kompletu orzekającego, 3. z wyboru miejsca pobytu nauczyciela w chwili wdrożenia postępowania dyscyplinarnego, 4. z rozwiązania stosunku służbowego i nieumorzenia postępowania dyscyplinarnego, 5. z rehabilitacji, która może nastąpić dopiero po 5 latach.

Ale są również i korzystne strony rozporządzenia, oprócz wyżej podanych przy omawianiu zasad.

Do nich należą jako najważniejsze:

1. możność wypowiadania się o każdej rzeczy, tyczącej się tak dochodzenia dyscyplinarnego jako też rozprawy,
2. odpowiednio długie terminy (co najmniej dni 14, § 15),
3. możność przeglądania aktów sprawy i czynienie z nich odpisów.
4. możność wprowadzenia nowych świadków i nowych dowodów,
5. możność wznowienia postępowania dyscyplinarnego,
6. możność wstrzymania wykonania kary,
7. możność przywrócenia terminu,
8. zwrot przez Skarb państwa utraconych poprzednio dochodów służbowych,
9. w razie uwolnienia zwrot kosztów podróży,
10. w razie śmierci obwinionego nauczyciela umorzenie sprawy,
11. podjęcie przeprowadzenia rozprawy na żądanie małżonka w razie jego śmierci,
12. te same prawa posiada małżonek względnie małżonka, jak również i najbliższa rodzina przy wznowieniu postępowania dyscyplinarnego itd.

O ile nam wiadomo, komisje okręgowe już są utworzone po kuratorjach. Spraw dyscyplinarnych znajduje się też pokaźna liczba. Rozporządzenie, wchodząc w życie praktyczne, prawne, od wdrożenia dochodzenia aż do prawomocnego orzeczenia, napotka niejedną trudność, wykaże niejedną lukę, która musi być wypełniona, aby nietylko można było dotrzeć do istotnej prawdy, zbadać rzeczywistą winę, ale i wydać orzeczenie zgodne z maksymą prawniczą od czasów rzymskich: *Suum cuique tribuere* — oddać każdemu według zawinienia.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

# KILKA UWAG O GRONIE NAUCZYCIELSKIEM.

(Uwagi dyskusyjne.)

Artykuł mój pt. „Kilka uwag o gronie nauczycielskiem", umieszczony w *Przyjaciela Szkoły* (nr. 17 z 1 XI 1933), wywołał ciekawą i pożądaną dyskusję, która przekonała każdego Czytelnika, że sprawa nie jest błaha, że warto o niej pomyśleć, skoro dwu kolegów, z różnych środowisk, zabrało głos, wypowiedziawszy się szczerze, kulturalnie — co godne mocnego podkreślenia — i po obywatelsku. Spróbujmy przeto jeszcze nieco podyskutować, by dojść ostatecznie do jakichś pozytywnych wyników.

Punktem wyjścia moich rozważań były obserwacje, poczynione w gronach seminarjów nauczycielskich, gdyż pracuję na tym odcinku od kilkunastu lat, jakkolwiek nieobce mi są stosunki, panujące zarówno w szkołach powszechnych, jak i w gimnazjach. Zresztą zagadnienie to jest zasadniczo jedno i to samo bez względu na rodzaj i charakter zakładu naukowego, a wszelkie odchylenia w tej mierze nie posiadają znaczenia istotnego.

Naogół obaj koledzy godzą się z memi wywodami a najpoważniejszy zarzut, jaki mnie spotkał, tyczy się regulaminu gron nauczycielskich.

W szkołach powsz. regulamin określa dokładnie zakres władzy kierownika i kompetencje rady pedagogicznej, w zakładach średnich panuje pod tym względem zamęt, o czem rozpisywać się nie mam zamiaru ze względu na zbyt drażliwe materje, jakie należałoby poruszyć.

Kol. Menzel (Poznań) uważa, że przyczyną dysharmonji w gronie jest przepracowanie nauczycieli i podaje równocześnie bardzo interesujący rozkład zajęć nauczycielskich, z którego wynika, że koledzy w szkole powszechnej pracują 11 (jedenaście!) godzin dziennie.

Jeżeli te dane prawdziwe — o czem nie mam powodu wątpić — to istotnie, trudno w tych warunkach mieć silne nerwy i zawsze panować nad sobą. Jednak zdaje mi się, że przepracowanie może wypływać na zmniejszenie wydajności wysiłków zawodowych, ale czyż musi koniecznie być powodem dysharmonji grona?

Nie mogę powiedzieć, aby ten argument posiadał moc przekonywującą.

Kol. Menzel nie godzi się z mojem twierdzeniem, że „nikomu na tem nie zależy, aby było lepiej". Inaczej ta myśl wygląda, kiedy się doda to, co na początku zdania napisałem: „Niekiedy ma się wrażenie, że nikomu na tem nie zależy" itd.

Kol. Wrotniak (Włocławek) utrzymuje, że „regulaminy stają się bardzo często przyczyną wielu nieporozumień w gronie nauczycielskiem", ale uzupełnia swoje wywody wielce charakterystycznem zastrzeżeniem: „jeżeli wykonywanie czynności według nich spoczywa w nieodpowiednich rękach".

Pozornie stoi kol. Wrotniak na odmiennem stanowisku od kol. Menzla, w gruncie rzeczy bowiem godzi się z nim całkowicie przez dodanie powyższego zastrzeżenia, które omówię w końcu niniejszej odpowiedzi.

Zewszechmiar słuszna jest uwaga kol. Wrotniaka, że w skład grona powinni wchodzić: „ideowcy-społecznicy, ludzie pełni poświęcenia i świadomi solidarności i odpowiedzialności za swoje czyny i pracę".

To jednak jest dzisiaj jedynie pobożnem życzeniem. Takich ideowców mamy zbyt mało, przynajmniej nie tylu, ilu wymaga tak skomplikowana i doniosła dla Polski chwila dziejowa. Na to nie poradzimy, przynajmniej w obecnych warunkach; dlatego trzeba myśleć o przyszłości i już teraz otoczyć szczególną opieką typ nauczyciela-społecznika, świadomego twórcy i realizatora wielkich haseł pokolenia. Wyższe władze szkolne powinny wiedzieć dokładnie o tem (z wiarogodnych źródeł), co i gdzie kto robi, gdyż tylko tą drogą podtrzyma się ich moralnie na placówce społecznej, a równocześnie zniewoli poniekąd obojętną resztę do pójścia za ich przykładem.

Już *Przegląd Pedagogiczny* domagał się niedawno tej ochrony społecznika-nauczyciela, jednak nie widzimy w tej dziedzinie żadnych ze strony rozstrzygających czynników zamierzeń. Inspektorzy i wizytatorzy mają tu wdzięczne pole do popisu. Informowanie się jedynie i wyłącznie u kierowników zakładów nie byłoby zawsze celowe i szczęśliwe.

Czy wpływ grona na nominację kierowników byłby wskazany, wątpię bardzo.

Jeśli chodzi o hospitację (kol. Wrotniak myślał raczej o wizytacji), to dałoby się o tem dużo powiedzieć, albowiem praca nauczyciela, z wyjątkiem muzyka, „slöjdziarza", gimnastyka itp. jest tak w rezultatach i oddziaływaniu na młodzież nieuchwytna, że częstokroć spryciarz wychodzi najlepiej, podczas gdy utalentowany, z Bożej łaski pedagog, nie może doczekać się uznania.

Zastanawiający w polemice ze mną jest fakt, że obaj koledzy uzależniają współpracę i harmonję grona od wartości i osobowości kierownika, dlatego żałuję bardzo, że żaden dyrektor ani kierownik nie zabrał w tej sprawie głosu, co byłoby pożądane choćby ze względu na starorzymską zasadę: *audiatur et altera pars.*

Tu, zdaje się, dobrnęliśmy do nerwu zagadnienia. Kierownik bowiem jest tym czynnikiem, od którego wszystko zależy i on ponosi największą odpowiedzialność za to, co się dzieje na terenie zakładu.

Wobec tego należałoby postawić pytanie: jakie zalety winien posiadać kierownik czy dyrektor, aby grono mogło harmonijnie i owocnie pracować?

Obok gruntownej, rzetelnej wiedzy, winien posiadać przedewszystkiem takt. To walor pierwszorzędny, bez którego żadna władza nie może cieszyć się szacunkiem podwładnego. Kto nie ma taktu, nie powinien być pod żadnym warunkiem ani inspektorem, ani dyrektorem.

Czasem darowałoby się część wiedzy dla odrobiny taktu.

Jeżeli więc władze szkolne będą uwzględniały przy nominacji kierowników takt, umiar, objektywizm; jeżeli probierzem wartości kierownika będzie nie papier, dokument, dyplom, tak często zawodne, lecz osobowość nauczyciela; to wówczas powstaną grona o jednolitej strukturze psychicznej, które potrafią zrealizować te tytaniczne w rozmachu i rozmiarach plany naszej najwyższej magistratury szkolnej: Min. Wyz. Rel. i Ośw. Publ.

Leszno (woj. poznańskie). Juljan Szpunar.

# NAJMŁODSI ROZWIĄZUJĄ NAJSTARSZE ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE...

Wiemy, że pedagogika współczesna interesuje się najróżnorodniejszemi zagadnieniami. Wysuwa coraz to nowe problemy, powracając jednocześnie do pozornie już przestarzałych i „omówionych wszechstronnie" tematów. „Nowość" polega tylko właściwie na tem, że ogląda się dany problem z coraz to innego stanowiska, bada go się coraz to innemi metodami, które pozwalają nieraz na wysnuwanie i sprzecznych wniosków, mających jednak duże znaczenie dla refleksji pedagogicznej.

Kto zna choćby pobieżnie pedagogikę — musi przyznać, że do takich niestarzejących się a wiecznie ciekawych zagadnień należy sprawa sprecyzowania odpowiedzi na pytanie: Jakim powinien być idealny nauczyciel?

Na pytanie to odpowiadali bodaj wszyscy najznakomitsi pedagogowie ubiegłych stuleci jak i doby współczesnej.

Poważne zainteresowanie się tym problemem — jest zupełnie zrozumiałe. Często ważniejsze jest to: *kto* uczy (jaki człowiek) aniżeli — *w jaki sposób* on uczy.

Wśród polskich pedagogów, interesujących się szczególnie zagadnieniem: Jakim powinien być idealny nauczyciel? — wymienić trzebaby Piramowicza *(Powinności nauczyciela)*, Dawida *(O duszy nauczycielstwa)*, Librachową *(Ankieta w sprawie psychologji nauczyciela)* i Dzierzbicką *(O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy)*. Znane są u nas też prace Kerschensteinera, Sterna i innych.

Jednak obecnie pedagogika nie zadowala się badaniem danego zagadnienia tylko jedną metodą np. spekulatywną czy empiryczną. Pedagogika, nim wypowie swe ostatnie zdanie, zawsze stara się poprzeć wnioski swoje badaniem wszechstronnem. Stosuje wszystkie możliwe metody badania.

Rzecz dziwna, że przy rozstrzyganiu problemu: Jakim powinien być idealny nauczyciel? — wypowiedzieli się filozofowie, pedagogowie doświadczeni, nauczyciele itp., pominięto tylko tych, dla których nauczyciel jest przeznaczony; nie zapytano młodzieży: Jakiego pragnęłaby mieć nauczy-

ciela? A przecież to ważne i żywotne pytanie należało jej postawić już dawno!

Ubiegłego roku otrzymałem klasę „trudną do prowadzenia“. Starałem się wszelkiemi sposobami o nawiązanie t. zw. „stosunku wychowawczego“. Wtedy właśnie przyszło mi na myśl, że może klasa zachowuje się opozycyjnie, ponieważ nie odpowiadam jej „gustom“. Jakież są one? Postanowiłem o to zapytać uczniów. Chłopcy mieli pisemnie wypowiedzieć się na temat: Jakim powinien być nauczyciel?

Nigdy nie będę wątpił o prawdziwości ich zeznań. Zainteresowany wynurzeniami chłopców kl. VI szkoły powszechnej, postawiłem to samo pytanie kl. VII i V. Wypowiedziało się zatem około 120 chłopców. „Badania“ to oczywiście skromne i nie pozwalające na wysnuwanie poważniejszych wniosków.

Pominę więc narazie milczeniem rezultat ankiety, albowiem obecnie ukazała się już doskonała praca dr. M. Keilhackera pt. *Der ideale Lehrer.* Autor zadał identyczne pytanie *(Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?).* Moi chłopcy wypowiedzieli się podobnie, choć jako młodzi, podkreślali nieraz tylko cechy nieistotne, które powinny zdobić ich nauczyciela.

Omawiając odpowiedzi uczniów, badanych przez dr. Keilhackera, nie będę rozstrząsał i porównywał, z czem one się zgadzają, a w czem się różnią ze zdaniem uczonych, pedagogów. Ci ostatni mieli zasadniczo rację, domagając się, aby nauczyciela cechowały te, czy inne przymioty. Uczniowie bowiem domagają się od niego tych samych cech, dorzucają jednak coś od siebie i podkreślają ważność pewnych cech, które są uznane przez dorosłych za nieistotne, mniej ważne.

Uprzytomnijmy sobie więc, jakimi mamy być, aby nasi uczniowie pozostawali z nami w niewymuszonym, szczerym stosunku wychowawczym. — Dziecko mówi zatem stanowczo:

Chcę nauczyciela! (wolę go od nauczycielki, która powinna tylko uczyć niższe klasy i „przedmiotów kobiecych“).

Mój nauczyciel nie może być zbyt młody, a tem mniej zbyt stary (więc średniego wieku).

Musi mi się podobać (względnie nie razić) także z wyglądu zewnętrznego (bez wad fizycznych, przyzwoicie ubrany, średniego wzrostu itp.).

Powinien mnie nietylko uczyć, ale tak prowadzić, abym czuł, że staję się lepszym (wychować).

Musi być dobrym człowiekiem, kochać swych uczniów i mieć wesołe usposobienie.

Musi być przytem i nieraz surowym, uciekać się nawet do kar.

Nie powinien jednak być ironicznym ani satyrycznym, a zawsze sprawiedliwym (przy promowaniu, wydawaniu świadectw itp.).

Powinien mieć wzgląd na słabszych uczniów (indywidualizować) i bardziej nimi się zająć.

Nauczyciel musi znać swój zawód, posiadać dużo wiedzy (nie — książkowej), uczyć interesująco praktycznych wiadomości, ćwiczyć w samodzielności.

Sport, gimnastyka i krajoznawstwo (wycieczki) winny interesować każdego nauczyciela.

Musi on swego ucznia kochać, umieć z nim współczuć, musi rozumieć jego smutki i radości, posiadać jego zaufanie, być przyjacielem.

Aby mógł być idealnym nauczycielem — musi znać duszę tych, których uczy — musi „rozumieć“ młodzież.

Oczywiście — dzieci podkreślają jeszcze inne cechy, które winny zdobić ich nauczyciela i uzasadniają wszystko na swój sposób. Dlatego właśnie praca dr. Keilhackera jest zewszechmiar ciekawa i interesująca.

Artykulik niniejszy nie przynosi zasadniczo żadnych rewelacyjnych nowości. Jednak każdy z nas po jego przeczytaniu powinien się zastanowić i odpowiedzieć sobie na pytanie: Czy jestem takim nauczycielem, jakim chce mnie mieć dziecko?

A po drugie: Jakiego właściwie nauczyciela chciałoby mieć moje miasteczko, czy moja wieś?

Są pytania i zagadnienia, na które należy sobie w życiu odpowiadać jak najczęściej. Sprecyzowanie odpowiedzi na pytanie, jakim powinien być idealny nauczyciel, wydaje mi się być bardzo ważne i dlatego pozwoliłem sobie przypomnieć to pytanie pedagogiki wszystkich wieków, zwracając równocześnie uwagę na rozwiązanie tego trudnego zagadnienia przez... najmłodszych.

Poznań. Jan Szelejewski.

# POSTAWA NAUCZYCIELA WOBEC NOWYCH PROGRAMÓW.

Nowe programy przyjęło nauczycielstwo z entuzjazmem i dużem zainteresowaniem. Wyrazem zewnętrznym tego była nadzwyczaj liczna frekwencja na wszystkich kursach wakacyjnych zarówno państwowych, jak organizowanych przez zrzeszenia nauczycielskie.

Czem należy sobie tłumaczyć takie ustosunkowanie się świata pedagogicznego do nowych programów?

1. Niedostatecznemi wynikami pracy szkolnej na podstawie starych programów.

2. Dużą rozbieżnością między wymaganiami dawnych programów, a ogromnie zmienionemi warunkami otaczającego nas życia.

Aczkolwiek wymagania starych programów były bardzo duże i zakres wiadomości w dziedzinie niektórych przedmiotów (arytmetyka z geometrją, przyroda martwa) przekraczał przygotowanie absolwenta seminarjum nauczycielskiego, to jednak stwierdzić trzeba, że wiadomości i umiejętności młodzieży, kończącej szkołę powszechną, były krańcowo niewspółmierne do wymagań programu. Stan taki działał w dużym stopniu demoralizująco na nauczycielstwo: coraz powszechniejszą stawała się opinja, że programu wyczerpać nie można. Opinja w zasadzie słuszna, ale i wysoce niebezpieczna; stwarzała bowiem stan bezprogramowy i dopuszczała wielką dowolność w realizacji programów. Tem też należy sobie tłumaczyć tak różnorodny ogromnie poziom absolwentów szkół powszechnych w różnych miejscowościach już nawet nie kraju, ale tego samego powiatu. Choć więc były programy, to właściwie ich nie było.

Dziwna też wytworzyła się rozbieżność między wymaganiami programu a życiem, szczególnie w odniesieniu do momentów wychowawczych i wychowania obywatelskiego i gospodarczego.

I chociaż w praktyce szkolnej nauczycielstwo już od paru lat lukę tę wypełniało pod wpływem prasy pedagogicznej, to jednak również wypełniało ją z dużą dowolnością, według swego uznania, bo brak było autorytatywnych wymagań w tej dziedzinie życia szkolnego.

Ukazanie się więc nowych programów, które w dziedzinie nauczania postawiły warunki w zasadzie realne i wykonalne, w dziedzinie zaś wychowawczej pewne postulaty ściśle sprecyzowały, pewnemi program pracy wychowawczej uzupełniły (wychowanie obywatelskie, państwowe i gospodarcze), całokształt zaś tej pracy upowszechniły dla terytorjum całego państwa — spotkać się musiało z sympatyczną postawą całego nauczycielstwa.

Ta sympatyczna postawa uczuciowa siłą rzeczy prowadzi nas do pewnych konsekwencyj, mianowicie do:

1. dokładnego poznania programów, zdawania sobie sprawy z ich najistotniejszych cech i z ich ducha;

2. racjonalnego zorganizowania sobie pracy szkolnej, bez czego nie może być mowy o jakichkolwiek pozytywnych wynikach;

3. ciągłego pamiętania o tem, że takiemi będą skutki pracy na podstawie nowych programów, jakie będzie nasze do tej pracy ustosunkowanie się. Musimy na każdej godzinie pracy szkolnej zdawać sobie sprawę z tej wielkiej naszej odpowiedzialności wobec Państwa za wartości tego społeczeństwa, które w tej chwili w szkole wychowujemy.

A teraz zastanówmy się nad temi najistotniejszemi cechami nowych programów, spróbujmy zdać sobie sprawę z owych słupów orjentacyjnych, wskazujących drogę nauczycielstwu w tym marszu ku nowemu społeczeństwu poprzez pracę wychowawczą i nauczającą szkoły polskiej.

1. Polska i jej kultura źródłem i celem w pracy szkolnej.
2. Wychowanie obywatelsko-państwowe.
3. Nastawienie praktyczno-gospodarcze.
4. Oparcie programów na psychologji.
5. Redukcja materjału nauczania.
6. Podkreślenie ważności pierwiastków regjonalnych w nauczaniu.
7. Wyraźne sprecyzowanie wyników nauczania.
8. Renesans podręcznika szkolnego.

Już choćby tylko na podstawie powyższego wyliczenia stwierdzić możemy, że aż nadto wiele wysiłku włożyć musimy w naszą pracę, by sprostać zadaniu, by owe cechy, wyżej wy-

mienione, wywarły swe piętno na obliczu nowej szkoły, a co zatem idzie i przyszłego społeczeństwa. By zadaniu temu podołać, trzeba racjonalnie zorganizować sobie pracę uświadamiająco-samokształceniową.

W szczególności należałoby poddać gruntownej analizie i ustalić sobie plan postępowania w związku z wyżej wyszczególnionemi cechami nowych programów, w następujących sprawach.

W związku z punktem 2.

Pan B. Kubski w pracy swej pt. *Twórczość nauczyciela a nowe programy* słusznie bardzo przestrzega przed zbyt powierzchownem ustosunkowaniem się do tego postulatu i jednostronnem oddziaływaniem.

Całą tę pracę autor rozbija na trzy etapy, związane z rozwojem młodzieży — na:

1. wytwarzanie odpowiednich nawyknień,
2. rozwijanie uczuć,
3. wszczepianie pojęć i ideałów.

Klasy najmłodsze — to najlepszy czas na wytwarzanie odpowiednich nawyknień jednostki - dziecka jako członka pewnej społeczności-klasy. Przestrzeganie czystości, punktualności, poszanowanie pracy innych, nieprzeszkadzanie w pracy innym, oszczędność — oto dziedziny pracy wychowawczej, pracy, opartej przedewszystkiem na wytwarzaniu pewnych nawyknień w postępowaniu dziatwy szkolnej poprzez przykład i pewne pouczenia nauczyciela.

Organizacja różnych uroczystości szkolnych, barwne obrazki z życia wielkich Polaków, poznawanie najbliższego dziecku regjonu, wycieczki — oto środki, najskuteczniej wiodące do rozwijania w dziecku uczuć sympatji i przywiązania się do ziemi ojczystej i tych wszystkich, którzy dla tej ziemi pracują, granic jej strzegą, ku lepszej przyszłości nawę państwową wiodą.

Klasy starsze szkoły powszechnej — to okres sprzyjający już wszczepianiu pewnych pojęć i ideałów, związanych z wychowaniem państwowem. Jakież to będą ideały? Ideał podporządkowania dobra jednostki dobru ogólnemu — państwowemu.

Jakiemi środkami szkoła może i powinna dla ideału tego pracować? Tutaj na plan pierwszy wysunąćby należało oddzia-

ływanie poprzez racjonalny dobór lektury, poprzez czytelnictwo. A dalej: poprzez odpowiednio dobrane obrazy z życia tych Polaków, którzy są żywą ilustracją tego ideału, poprzez dyskusje i rozmowy z młodzieżą klas starszych, poprzez organizowanie, przy jak największym współudziale młodzieży, uroczystości o charakterze państwowym, poprzez wycieczki społeczne, poprzez organizacje, w szczególności zaś poprzez spółdzielczość w szkole i harcerstwo.

Ta praca wychowawcza, jak to słusznie zauważa kol. Starościak we wrześniowym numerze *Pracy Szkolnej* z ub. r., organizowana być winna w dwóch niejako płaszczyznach: ogólnopaństwowej i środowiskowej. Pewne zagadnienia wystąpić winny we wszystkich szkołach na terytorjum całego państwa, inne będą związane z potrzebami środowiska — regjonu.

Trzeba opracować sobie plan postępowania wychowawczego. Praca ta nie może być pracą od przypadku do przypadku, musi nastąpić porozumienie i uzgodnienie postępowania wychowawczego między całem gronem. Obok rozkładu materjału naukowego każda szkoła winna opracować sobie również organizację pracy wychowawczej w każdej klasie i całej szkole, biorąc za punkt wyjścia w tej pracy oddziaływanie poprzez:

1) nawyknienia, 2) uczucia, 3) ideały.

W związku z punktem 3: Nastawienie praktyczno-gospodarcze nowych programów.

I w tej dziedzinie do zrobienia mamy bardzo dużo. Trzeba przedewszystkiem zacząć pracę od siebie. Najpierw musimy przeobrazić nasze ustosunkowanie się do szkoły i całą pracę zorganizować pod hasłem celowości, rozumianej nietylko przez nauczyciela ale i przez młodzież szkolną.

Bo zastanówmy się tylko: czy uczniowie nasi rozumieją sens wielu prac szkolnych? Przykłady: dzieci piszą ćwiczenia stylistyczne; ale czy temat wyszedł od klasy jako coś koniecznego do napisania? Dzieci przepisują różne teksty; czy wiedzą, poco to robią? Może mi ktoś odpowiedzieć, że wiedzą, bo nauczyciel im mówi, że w ten sposób nauczą się pisać.

To dla dziecka cel zbyt odległy, abstrakcyjny i niezrozumiały. Trzeba nam tak pracę organizować, by dzieci rozumiały sens każdego swego zadania, by miały to przeświadczenie, że wykonanie danej pracy jest konieczne z ich punktu widzenia.

Nie wystarczy, jeżeli tylko nauczyciel będzie wiedział, poco daje uczniom taką albo inną pracę. Trzeba stworzyć takie warunki, taką sytuację, by w świadomości klasy zrodziło się to przeświadczenie, że wykonanie danej pracy jest konieczne, ale nie dlatego, że nauczyciel każe, tylko dlatego, że to jest potrzebne albo dziecku, albo klasie, albo szkole, albo domowi. Przykłady: Piszą dzieci listy, ale często listy te zostają w zeszytach, nikomu ich się nie wysyła. To jest źle, bo przecież w życiu jest inaczej; jeżeli pisze się list, to zawsze jest to wywołane pewną potrzebą, list się też zawsze wysyła. Nowy program zaleca korespondencję międzyszkolną. Na lekcjach geografji opracowujemy góry, nie mamy ani pocztówek, ani żadnych okazów charakterystycznych dla krajobrazu górskiego. Jak temu zaradzić? Trzeba napisać list do kolegów z gór, poprosić ich, by nam coś przysłali, a my im również posyłamy odrazu coś charakterystycznego dla naszej okolicy. Tak zorganizowana praca nie jest już tylko pracą, dla nauczyciela wykonywaną; zgodzimy się chyba wszyscy, że i postawa dzieci w tym wypadku jest zupełnie inna. Dzieci chętnie piszą, chętnie krzątają się za zebraniem materjału, który mamy szkole w górach wysłać: praca jest celowa, z potrzebami życia szkolnego związana. Napisały dzieci listy, adresują, nalepiają znaczki, odnoszą na pocztę.

Weźmy a r y t m e t y k ę. W pewnej szkole dzieci dodawały pamięciowo w kl. IV-tej 1700 m i 1400 m. Rachunek wykonały bardzo szybko. Na zapytanie, ile to jest km, również odpowiedziały, na pytanie zaś: ile to czasu trzeba, by te trzy km przejść, odpowiedzi były zadziwiające: 3 godziny, 5 godzin, 8 godzin, 2 dni, tydzień i 2 tygodnie. Ani jedno dziecko w kl. IV nie odpowiedziało dobrze.

Czegoż to dowodzi? Werbalizm i jeszcze raz werbalizm. Proszę mi powiedzieć, poco jest taka nauka!

Niepodobna w ramach artykułu pomnażać przykłady; sens wywodów moich chciałem niemi jedynie zilustrować. Praca szkolna musi mieć cel nietylko w przeświadczeniu nauczyciela, ale i w przeświadczeniu ucznia, a tematy wszelkiego rodzaju prac czerpać należy z otaczającego życia, rozwiązywać zagadnienia, potrzebne uczniowi, szkole, klasie, środowisku najbliższemu. O b o p ó l n i e  d o b r z e  z r o z u m i a n ą  c e l o w o ś c i ą i przez na-

uczyciela i przez klasę winna być przesiąknięta cała praca szkolna.

I tutaj przed pojedyńczym nauczycielem i nauczycielem jako członkiem grup: rady pedagogicznej, konferencji rejonowej, ogniska — ogromne zadanie do przemyślenia i wykonania. Trzeba w myśl powyższych wywodów opracować szczegółowy rozkład pracy, bo tego domaga się od nas program, podkreślając praktyczno-gospodarcze nastawienie nowoczesnej szkoły, a ten postulat programu nie może być zrealizowany, jeżeli praca nasza nie będzie przesiąknięta celowością.

Jak pracę naszą w szkole upraktycznić i przepoić ją celowością — oto temat do rozważań a następnie i do wykonania.

W związku z punktem 4: Oparcie programów na psychologji.

I w tej dziedzinie trzeba wiele zrobić. Fakt, że nowe programy na przesłankach psychologicznych zostały zbudowane, wkłada na nas obowiązek dokładnego poznania tej dziedziny wiedzy, w przeciwnym bowiem razie intencje programu pozostaną tylko intencjami. W szczególności zwrócićby należało baczną uwagę w tej naszej pracy na zagadnienie poznania instynktów.

Jako lekturę obowiązkową wskazać tu należy: Zienkowskiego — *Psychologję dziecięctwa*, P. Boveta — *Instynkt walki* i Saxby'ego — *Kształcenie postępowania.* Byłaby to niejako lektura podstawowa, z którą każdy nauczyciel winien się dokładnie poznać, by sprostać obowiązkom, jakie na nas wkłada nowy program.

W związku z lekturą należałoby zebrać pewne obserwacje z życia poszczególnych dzieci.

I oto nowy dział pracy samokształceniowej, jaki przed nami się wysuwa w związku z wcielaniem w życie nowych programów.

W związku z punktem 5: Redukcja materjału nauczania.

W bezpośrednim związku z programami dawnemi, w których materjał nauczania był zbyt obszerny, ponad pojemność umysłową dziecka, pozostawała, zdaniem mojem, i sprawa drugoroczności w szkole. Kwestja ta w ostatnich czasach, dzięki dokładnym danym statystycznym, przeraziła nas, a przynajmniej

przerazić powinna. Proszę bowiem zważyć: zagadnienie drugoroczności kosztuje nas rocznie 20 miljonów złotych, co się równa 8 000 etatów, lub 200 nowoczesnym, siedmioklasowym szkołom powszechnym. *)

Rozwiążmy zagadnienie drugoroczności, a w granicach dotychczas preliminowanych sum budżetowych możemy dodać szkolnictwu 8 000 etatów rocznie, a liczbę dzieci, pozostających poza szkołą z braku miejsca, ogromnie pomniejszymy.

Zagadnieniu temu nie poświęcaliśmy dotychczas zbyt pilnej uwagi; zdawało nam się niekiedy, że to jest zjawisko normalne. W życiu pojedyńczej szkoły nie występowało ono tak jaskrawo, w całokształcie jednak gospodarki szkolnej stan dotychczasowy jest poprostu groźny.

Jednem z najpilniejszych zadań rad pedagogicznych, konferencyj rejonowych winno być zagadnienie wydatnego pomniejszenia dzieci, powtarzających klasę. Tak należy nauczanie zorganizować, by już w nowym roku szkolnym statystyka w tej sprawie nie była tak przerażająca.

Jeżeli pragniemy jak najsumienniej wywiązać się z zadań, jakie na nas wkłada nowy program, a przecież nie ulega żadnej kwestji, że tak, to zagadnienie drugoroczności musimy rozwiązać pozytywnie przez racjonalnie zorganizowane nauczanie. Jak to nauczanie zorganizować — oto przedmiot do rozważań dla każdego z nas pojedyńczo i jako członka wielkiej zbiorowości nauczycielskiej, pozytywnie ustosunkowującego się do nowych programów.

W związku z punktem 6: Podkreślenie ważności pierwiastków regjonalnych w nauczaniu.

W tej dziedzinie poprostu trzeba nam zacząć się uczyć przynajmniej swego regjonu, bo o innych wystarczy od biedy materjał, zawarty w podręcznikach; o swoim trzeba wiedzieć coś więcej. Niektóre regjony są w tem szczęśliwem położeniu, że mają odpowiednie wydawnictwa łatwo dostępne, jak np. na Wołyniu — *Rocznik Wołyński*, wydawany przez Zw. Naucz. P. pod redakcją Jakóba Hoffmana. Pracą tą winny się zająć okręgowe organizacje nauczycielskie w porozumieniu z kura-

*) B. Kubski *Nowe programy a twórczość nauczyciela.*

torjami szkolnemi; trzeba do tych zagadnień zacząć zbierać bibljografję.

I jeszcze o jednem trzeba pamiętać: o wycieczkach. Pięknie to jest znać całą Polskę, ale zacząć trzeba od swego regjonu.

W związku z punktem 7: Wyraźne sprecyzowanie wyników nauczania.

Wyniki nauczania obejmują zakres materjału opracowywanego w ciągu całego roku. Wydaje mi się, że dobrze byłoby określić sobie wyniki nauczania na każdy okres; poprostu wyniki całoroczne podzielić na cztery okresy. Takie ustosunkowanie się do tego zagadnienia uchroniłoby nas od pewnego niebezpieczeństwa, a mianowicie, zdawać nam się może, że jeszcze mamy sporo czasu, że jeszcze zdołamy osiągnąć ten poziom, jaki w wynikach jest wskazany i możemy niekiedy paść ofiarą naszych złych obliczeń, naszych przypuszczeń. Unikniemy tego, jeżeli po każdym okresie zdamy sobie sprawę, czy zakreślony cel osiągnęliśmy, a jeżeli nawet np. w okresie drugim mieliśmy pewne niedociągnięcia, to mamy jeszcze czas naprawić je w okresie trzecim. I oto znów nowe zagadnienie do przepracowania w związku z realizacją nowych programów.

Punkt 8: Renesans podręcznika szkolnego.

Praca nad tem zagadnieniem pójść musi w dwóch kierunkach: 1) jak należy wykorzystywać podręcznik i 2) czy podręcznik odpowiada i w jakim stopniu wymaganiom nowego programu?

Słusznie zwrócono w swoim czasie uwagę na łamach *Przyjaciela Szkoły* na renesans podręcznika szkolnego w nowych programach. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że renesans ten w praktyce często przejść może w metodę pamięciową. Nad tem więc, jak korzystać z takiego czy innego podręcznika, trzeba nam się poważnie zastanawiać i w pojedynkę i w gromadzie.

Powstaje też pytanie, czy nowe podręczniki dorosły, że się tak wyrażę, do tej zaszczytnej roli, jaką im program przypisuje? Musimy się do nich ustosunkować krytycznie, badać je, porównywać, wszelkie uwagi skrzętnie notować. Cóż mamy z temi uwagami zrobić? To będzie zależało od ich ilości i jakości. Możemy je przesłać autorowi, za co będzie nam napewno wdzięczny, albo też dojdziemy do wniosku, że trzeba nam będzie podręcznik zamienić na inny. Tej drugiej ewentualności być

jednak nie powinno, bo Min. W. R. i O. P. skrupulatnie studjowało rękopisy, a ile ich odrzucono, to tylko wiedzą autorzy i członkowie ministerjalnej Komisji Oceny Książek.

Oto najpilniejsze zagadnienia, jakie, zdaniem mojem, należałoby gruntownie przepracować w związku z nowemi programami i wobec których postawa nasza musi być czynna w stu procentach.

Równe (woj. wołyńskie). Stanisław Wiącek.

## O DUSZY NAUCZYCIELSTWA.

(Na marginesie książki Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa.*)

Przedewszystkiem słów parę o autorze: Jan Władysław Dawid, znakomity pedagog i psycholog polski, urodził się w 1859 r., a zmarł w 1914 r. Wydał cały szereg prac z zakresu pedagogiki, psychologji i pedologji. Jego znana książka *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* — to pierwsze dzieło w Polsce z zakresu pedologji. W dziele pt. *Nauka o rzeczach* przedstawia szczegółowo własny system nauki o rzeczach. Poza temi trwałej wartości pracami należy wymienić jeszcze *Zasób umysłowy dziecka*, oraz *O duszy nauczycielstwa.**) O tej książce chcę pomówić.

Praca pt. *O duszy nauczycielstwa* drukowana była po raz pierwszy w r. 1912 w *Ruchu Pedagogicznym*. Pomimo, że od tej chwili upłynęło już lat 21, nie straciła ona nic na swej wartości i może być uważana obok *Powinności nauczyciela* Piramowicza za ewangelję zawodu nauczycielskiego.

Nie mogąc zająć się szczegółowem rozpatrywaniem bogactwa myśli, rzuconych na 40 stronic małego formatu książki, pozwolę sobie zwrócić uwagę na pogląd Dawida, tyczący się ideału współczesnego nauczyciela. Pomimo, iż praca ta była napisana w czasach zaborczych i z konieczności autor zmuszony był ograniczyć się do pewnych ram, poza które Polakowi wyjść nie było wolno — jednak pogląd Dawida jest tak charakterystyczny i tak trafny, że przez długie lata ideał ten będzie drogowskazem dla polskiego nauczycielstwa.

„Uczeń, nauczyciel, szkoła — przedstawiają się nam jako mechanizm, część wielkiego mechanizmu przyrody: jak w jednym tak i w drugim działają określone siły, rządzą prawa, od których

*) Wydanie III ukazało się nakł. Naszej Księg. Warsz. Cena zł 1,—.

znajomości i zastosowania zależy, o ile mechanizm okaże się sprawny, jakie wyda rezultaty" — mówi na wstępie autor. „Ale jest przytem czynnik inny, który często przeoczamy, o którym rzadko myślimy, który jednak wychowanie całe przenika i istotę jego stanowi". Czynnikiem tym według Dawida jest pewien wzór, pewna idea, jaką nosi w sobie, najczęściej bezwiednie, wychowawca. Idea ta polega na tem, że wychowawca pragnie z ucznia swego uczynić typ podobny do siebie, tylko doskonalszy, bez wad, jakie posiada wychowawca, uposażony w zalety, których wychowawcy brak. I dlatego naczelnym czynnikiem wychowania jest to, czem jest obecnie i czem pragnąłby zostać wychowawca.

To jest według Dawida zasadnicze prawo przyrody, które rządzi wychowaniem. Z prawa tego płyną wskazania, jakim winien być nauczyciel-wychowawca.

Czy może więc nim być człowiek zły, człowiek moralnie upośledzony? „Nauczyciel, zły człowiek jest sprzecznością w samem określeniu, niemożliwością" daje odpowiedź Dawid. I rzeczywiście. Jeżeli przyjmiemy pogląd Dawida, że nauczyciel pragnie uczynić z ucznia typ podobny sobie — to wówczas zły nauczyciel starałby się swoich wychowanków poprowadzić na złą drogę, a to sprzeciwia się kardynalnej zasadzie wychowania, która mówi, iż w wychowaniu należy dążyć do doskonalenia, a nie do paczenia dusz.

Nie można jednak powiedzieć, iżby wszyscy nauczyciele byli dobrzy. To też Dawid rozróżnia dwie kategorje nauczycieli:

tych, którzy noszą w sobie ten ideał doskonałości, którzy pragną wszczepiać w dusze wychowanków te ideały, które sobie wymarzyli — są to nauczyciele z powołania, oraz

tych, którzy tylko uczą, lecz pod względem wychowawczym są obcy uczniowi, lub, co gorsza, wywierają wpływ ujemny — są to nauczyciele przypadkowi.

Drugą kategorją nauczycieli Dawid się nie zajmuje, uważając istnienie nauczycieli „z przypadku" za zło konieczne, którego uniknąć się nie da. Natomiast rozstrząsa szczegółowo sprawę typu nauczyciela doskonałego, nauczyciela „z urodzenia", z powołania.

Ażeby lepiej zrozumieć stan duszy takiego nauczyciela, analizuje Dawid pewien stan duchowy, właściwy w większym lub mniejszym stopniu wszystkim ludziom. Jest to właściwość duszy ludzkiej, że pragnie ona dzielić się własnemi stanami duchowemi z innymi oraz uczestniczyć w smutkach i radościach innych. Jest to pewnego rodzaju „potrzeba sympatyzowania, wzajemnego przenikania“. Są to stany, które każdy z nas przeżywał, które same narzucają się bez udziału naszej woli. Człowiek pragnie wówczas dzielić się swojemi wrażeniami z innymi i radość jego (lub smutek) nie jest zupełna, gdy nie ma przy sobie bliskiej osoby, przed którą mógłby się wywnętrzyć. W związku z przeżywaniem takiego uczucia potęguje się życie duchowe człowieka. Od rzeczy przyziemnych, zmysłowych wkracza on w dziedzinę ideałów, w dziedzinę zagadnień moralnych. Staje się człowiek wówczas jakimś lepszym, pragnie czynić dobrze innym, ustosunkowuje się mniej krytycznie do poczynań innych ludzi. Równocześnie występuje w człowieku nieprzeparta chęć opowiadania o tych swoich przeżyciach, przekonywania o słuszności własnych poglądów. Spotyka się typy, u których ten stan dzielenia się własnemi przeżyciami, głoszenia wszędzie i wszystkim „dobrej nowiny“ jest stanem trwałym. W wysokim stopniu posiadają tę własność duszy apostołowie i nawróceni, którzy życie niejednokrotnie poświęcają, aby dać świadectwo prawdzie, która zagościła w ich duszy.

Istotą stanu nauczycielskiego jest również owa „m i ł o ś ć d u s z l u d z k i c h“, która sprawia, że człowiek nie może obojętnie patrzeć na niedolę innych, nie może znieść, że inni tak mało lub nic nie umieją, nie może patrzeć spokojnie na ludzi, którzy są od niego mniej doskonali. To zainteresowanie stanami duchowemi innych pcha go do czynu, do głoszenia „dobrej nowiny“.

Nauczyciel z powołania ma w sobie coś z apostoła i coś z agitatora. Różnica pomiędzy nauczycielem a tym ostatnim polega na tem, że agitator ma na celu jedynie dobro partji, przedsięwzięcia i własne, gdy dla nauczyciela dziecko jest celem samo w sobie, pragnie on z dziecka uczynić typ, zbliżony do siebie, jednak bez wad i ułomności własnych. A czyni to z nakazu wewnętrznego, często nieświadomie, nie mając na celu własnych korzyści.

Ideałem więc nauczyciela, według Dawida, jest nauczyciel, który kocha dusze ludzkie, kocha dusze swych wychowanków, a miłość ta popycha go do dawania świadectwa prawdzie. „I gdyby trzeba było wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologję, metody i technikę wychowania, ale któremu obca jest zupełnie ta miłość dusz, i z drugiej strony takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów swoich — swoją ogarnia i jak swoją kocha: gdyby trzeba było wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględne oddaćby należało temu drugiemu" — mówi Dawid. Jest to jednak tylko przypuszczenie, gdyż nauczyciel z powołania, który kocha dusze uczniów swoich, nie może nie posiadać potrzebnej mu wiedzy. Ma on w sobie wrodzony pęd do doskonalenia się. I chociażby małe wykształcenie wyniósł ze szkół, własną pracą, samokształceniem bardzo szybko wyrówna braki.

Ażeby jednak nauczyciel mógł przeprowadzać to swoje doskonalenie się, ażeby mógł oddać się umiłowanej przez się pracy, potrzebne są pewne warunki, od których wydajność tej pracy i wogóle cała wartość nauczyciela jest uzależniona. Należą tu przedewszystkiem: poświęcenie się wyłącznie zawodowi nauczycielskiemu bez uciekania się do zajęć ubocznych, nieprzeciążanie nauczyciela pracą ponad siły i, co najważniejsze, dobre uposażenie.

Troska o byt materjalny zmanieruje najlepszego nauczyciela. Ciągłe myślenie o sprawach, związanych z wyżywieniem i ubraniem siebie i rodziny, nadzwyczajnie szkodliwie odbija się na wydajności psychicznej nauczyciela.

„Troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem — osłabia ciało, wyczerpuje energję, zwraca myśl wyłącznie nazewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych a koniecznych zabiegów i nietylko wyłącza życie duchowe ale budzi i wzmaga przeciwne mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowawcze, współzawodnictwa, walki, nienawiści. Nauczyciel, stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprząta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników,

nauczyciel taki w najlepszym razie staję się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą. Ironją byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa", nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało, więc i dla „duszy nauczycielstwa" muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności".

Temi słowami kończy Dawid swą pracę pt. *O duszy nauczycielstwa.*

Słowa te — to groźne słowa ostrzeżenia, płynące z za grobu pod adresem naszych władz państwowych. Nauczyciel, zajęty walką o chleb powszedni, przestaje być *nauczycielem-artystą*, a staje się *nauczycielem-rzemieślnikiem.*

Mszczonów (woj. warszawskie). Wacław Turos.

Uwaga. Na ten sam temat otrzymaliśmy — prawie równocześnie z niniejszym artykułem — drugi p. kol. Rodziewicza z Wileńszczyzny, z którego podajemy kilka zdań, napisanych na marginesie żywotnej książki *O duszy nauczycielstwa.* Red.

...Nauczyciel, który żywo odczuwa potrzebę doskonalenia siebie i innych, taki nauczyciel zdobędzie wiedzę i metody; będzie dążył, aby praca jego była skuteczna. Nie pozostanie również obojętnym na cel wychowania, będzie brał żywy udział w tworzeniu nowych programów i nigdy nie zostanie automatem, wykonującym ślepo narzucone myśli i rozkazy.

Nauczyciel musi wyrobić w sobie trwałe, niezachwiane zasady etyczne. Musi dążyć do wyzwolenia się z praw życia zwierzęcego i podnosić ku życiu wiecznemu.

Musi uważać, aby go życie całkowicie nie pochłonęło, aby nie zrobiło go człowiekiem ciasnym, przyziemnym, aby nie przygniotło porywów jego duszy. Jednakże nauczyciel nie powinien usuwać się od codziennego życia; on musi kształtować to życie, nadawać mu właściwy kierunek i dźwigać ku wyżynom.

Musi pamiętać, że niema i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem i wyrzeczeniem się... Witold Rodziewicz (Maciaszy).

# NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Władysław Witwicki: *Psychologja do użytku słuchaczów wyższych zakładów naukowych.* Wydanie II, przejrzane i uzupełnione. Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich, Lwów, 1933. Dwa tomy: tom I: str. 480, cena zł 16,—, tom II: str. 472, cena zł 14,—.

W ostatnich czasach zaznaczył się wśród nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich żywszy ruch w kierunku kształcenia się w psychologji, zwłaszcza zaś w psychologji dziecka. Ruch ten należy powitać z wielkiem zadowoleniem, dobra bowiem znajomość psychologji jest koniecznie potrzebna dla nauczyciela-wychowawcy. Wprawdzie program dotychczasowego seminarjum nauczycielskiego przewidywał wśród t. zw. przedmiotów pedagogicznych także pewne wiadomości z psychologji, czynił to jednak w zakresie bardzo niewystarczającym. Dlatego niezbędne jest dalsze kształcenie nauczycieli się w tym kierunku w czasie praktyki nauczycielskiej.

Zrozumiały to nasze władze oświatowe, organizując cały szereg kursów dokształcających, zrozumiało również i samo nauczycielstwo, garnąc się chętnie do czytania książek psychologicznych. Jak uczą jednak doświadczenia lat ostatnich, dobór tych książek niezawsze był szczęśliwy z uwagi na przygotowanie, jakie nauczyciele wynosili ze swych studjów seminarjalnych.

Czytano naogół książki o charakterze specjalnych monografij z t. zw. psychologji dziecka resp. psychologji pedagogicznej, które zakładają już różne wiadomości z psychologji ogólnej. Były to przytem przeważnie tłumaczenia dzieł obcych (głównie amerykańskich), niedostosowanych do naszego środowiska. Wybór ich przez nasze firmy nakładowe był też dość przypadkowy. Czytano te książki w sposób zbyt dogmatyczny, nie zdając sobie naogół sprawy z tego, że psychologja jest nauką jeszcze stosunkowo młodą, która przeżywa teraz dość poważne przesilenie i w której istnieje jeszcze wiele hipotez, nieuzasadnionych dostatecznie przez doświadczenie, i wiele twierdzeń wątpliwych. W tych warunkach lektura książek psychologicznych przez jednostki niedość do tego przygotowane i krytycznie wyrobione, niezawsze przynosiła takie wyniki, jakich należałoby sobie życzyć.

Dlatego jest rzeczą bardzo wskazaną, żeby nauczyciele (zwłaszcza nauczyciele szkół powszechnych) starali się przedewszystkiem zaznajomić dokładnie z podstawowemi twierdzeniami i teorjami psychologji ogólnej. Dopomóc im w tem może walnie *Psychologja* Władysława Witwickiego, profesora Uniwersytetu Warszawskiego, która niedawno ukazała się w II wydaniu. Już sam fakt, iż książka ta ukazuje się w dzisiejszych ciężkich czasach w II wydaniu, świadczy najlepiej o jej wartości. Pisana jest niezmiernie żywo i zrozumiale, podaje ogromną ilość przykładów z wszelkich dziedzin życia psychicznego, przedstawionych w ten sposób, że życie psychiczne staje przed nami w różnych swych przejawach w całej swej konkretności i żywości. Jest to jedna z największych zalet tego dzieła, ważna zwłaszcza dla tych, którzy nie mieli sposobności w czasie swych studjów zapoznać się z większą ilością dzieł psychologicznych.

Książka ta uczy rozumienia i wnikania w konkretne życie psychiczne, nie zaś pewnej ilości suchych, abstrakcyjnych twierdzeń i formuł, które w życiu praktycznem na niewiele się nam przydają. Prócz tego, omawiając różne poglądy psychologiczne i poddając je wnikliwej i trzeźwej krytyce, uczy ona także krytycznego myślenia i wskazuje wyraźnie, ile jeszcze jest spraw ciemnych i wątpliwych w dzisiejszej psychologji. Może ona przez to skutecznie przeciwdziałać owemu dogmatyzmowi, z jakim książki psychologiczne bywają dziś u nas często czytane w kołach nauczycielskich. Jest ona przytem jedynym polskim podręcznikiem psychologji na poziomie naukowym, obejmującym wszystkie najważniejsze dziedziny życia psychicznego.

Drugie wydanie *Psychologji* nie wiele różni się od wydania pierwszego. Autor pozostał prawie bez wyjątku przy poglądach, które przedstawił w I-szem wydaniu swego dzieła, uzupełniając tylko tu i ówdzie swe dawniejsze wywody pewnemi uwagami i nowemi przykładami. Najważniejszem novum II-go wydania stanowi dodanie w II tomie obszernego rozdziału pt. „O źródłach poznania życia uczuciowego". Rozdział ten porusza zagadnienie, mało dotychczas omawiane w podręcznikach psychologji, i zawiera szereg interesujących wywodów o tej tak trudnej a ważnej sprawie. Krytyczne omówienie poglądów, w nim zawartych, należy do pism fachowych. Należy żałować, że autor nie uzupełnił w II wyd. wiadomości bibljograficznych przez podanie ważniejszych dzieł, jakie ukazały się od czasu I-go wydania *Psychologji*. Dotyczy to zwłaszcza prac polskich.

Jak każde dzieło ludzkie, nie jest i *Psychologja* prof. Witwickiego wolna od pewnych usterek. Jedną z nich jest zbyt może małe uwzględnienie najnowszych kierunków w psychologji, inną to, że określenia poszczególnych rodzajów faktów psychicznych niezawsze mogą zadowolić. Zalety jednak dzieła tak bardzo przeważają to, coby mu można zarzucić z punktu widzenia drobiazgowej krytyki naukowej, że nietylko można, ale i należy je jak najgoręcej polecić jako podstawową i niezbędną lekturę dla każdego nauczyciela.

Lwów. Roman Ingarden.

Green G. H.: *Marzenie na jawie.* Przyczynek do badań nad rozwojem. Z oryginału angielskiego tłumaczyła Marja Zawadowska, pod red. Z. Ziembińskiego. Wyd. M. Arct. Warszawa, 1933. Str. 233. Cena zł 6,50.

*Marzenie na jawie* stanowi dalszy ciąg i uzupełnienie pracy tegoż autora pt. *Psychanaliza w szkole*, która ukazaniem się swojem kilka lat temu wywołała duże poruszenie w kołach zainteresowanych.

Autor wychodzi z założenia, że marzenie na jawie jest niezmiernie ważną skłonnością psychiki ludzkiej. Wyprowadza wniosek, że jest ono idealnem spełnianiem się tłumionych i nieświadomych pragnień. Stąd też skłonność do marzeń, jakkolwiek w niejednakowym stopniu, posiadają wszyscy ludzie.

Autor kolejno przedstawia różne typy marzenia na jawie, zależne od charakteru osobnika, jego rozwoju umysłowego, wieku i innych okoliczności. Szczególnie silnie uwzględnia marzenia na jawie u dzieci, dochodząc do

wniosku, że tematy ich zależne są od okresu rozwoju dziecka. Dzięki temu, że książka w znacznej części poświęcona jest marzeniom dziecinnym, może ona oddać niezastąpione usługi tym wszystkim, których interesuje psychika dziecka i którzy pragnęliby nią pokierować w umiejętny sposób. Poznanie bowiem przyczynowe marzeń na jawie dzieci stanowi niezbędny klucz do zrozumienia ich myśli i zgłębianie charakteru. Dlatego też książka ta winna się znaleźć w rękach wszystkich rodziców, wychowawców i pedagogów. Kw.

Zofja Mierzwińska: *Wpływ wychowawczy internatowego uniwersytetu ludowego.* Instytut Oświaty Dorosłych. Warszawa. 1933. Str. 81. Cena zł 2,20.

Praca jest oparta na obserwacjach autorki, listach byłych wychowanków uniwersytetów ludowych w Szycach i Nałęczowie, oraz ankiecie, na którą odpowiedziało 141 byłych wychowanków tych zakładów. Autorka zasięgała również opinji o wychowankach u ludzi, którzy spotykają się z nimi w życiu.

Na wstępie daje autorka charakterystykę młodzieży, która wstępuje do uniwersytetów ludowych. Młodzież przychodzi do zakładu, ponieważ odczuwa potrzebę pogłębienia wiedzy, chęć zdobycia przysposobienia społecznego, pracy nad własnym charakterem, pragnie też wiedzę zdobytą zużytkować dla podniesienia wsi. Młodzież ta zetknęła się już z pracą zawodową, przeciętny wiek słuchaczy wynosi 22 lat u młodzieży męskiej, a 20 lat u młodzieży żeńskiej. Pochodzi prawie wyłącznie ze środowiska wiejskiego, z rodzin średnio-zamożnych.

Wychowankowie podkreślają w ankiecie, że uniwersytet ludowy rozbudził w nich zainteresowanie zagadnieniami wsi, Polski ludowej oraz związał ich ze sprawami społecznemi. Uniwersytet ludowy zbliżył ich do środowiska, pokazał wartości wsi i obudził dumę z poczucia przynależności do warstwy ludowej.

W systemie wychowawczym uniwersytetu ludowego na plan pierwszy wysuwa się wykład. Wykształcenie nie jest środkiem do zdobycia lepszego stanowiska, lecz wzbogaca ducha. Słuchacz ma znaleźć pomoc w stworzeniu własnego światopoglądu, ma odnaleźć siebie i swój stosunek do życia. Tym celom służą wykłady historji, literatury, przyrody, geografji, „rodziny". Uniwersytety ludowe chcą wychowanków związać węzłami uczuciowemi ze swem środowiskiem. Temu celowi służą takie przedmioty jak: kultura ludowa, zagadnienia gospodarcze wsi, historja wsi. Od spraw wsi do spraw państwa słuchacze przechodzą przy pomocy wykładów o zagadnieniach obywatelskich, spółdzielczości, ekonomji społecznej. Wykład oddziaływuje na uczucie, mniej na intelekt, pobudza refleksję i wolę słuchacza. Wykładający musi posiadać zdolności popularyzowania wiedzy i musi w materjale znaleźć momenty wychowawcze. Dziennie jest 5—6 godzin wykładów. Spotykamy i takie przedmioty, które mają dać pewne umiejętności praktyczne, np. język polski, rachunki, rachunkowość, higjena. Codziennie odbywa się jedna godzina gimnastyki według duńskiej metody Bucka, wyrabiającej zręczność i opanowanie ruchów. Kurs żeński uczy się zdobnictwa i haftu.

Uniwersytety ludowe są typu internatowego. Mieszkanie w internacie jest obowiązkowe, bo tylko wtedy uniwersytet może oddziaływać wychowawczo. W internacie panuje atmosfera rodzinna, wspólnie obchodzi się święta i imieniny wychowawców, wychowanków i pracowników gospodarczych. Wychowawcy pracują też narówni z młodzieżą na roli.

Przygotowanie do życia społecznego zdobywają wychowankowie w kołach koleżeńskich, jakie się na każdym kursie zawiązują. Koło koleżeńskie dzieli się na sekcje: oświatową, sportowo-wycieczkową, gospodarstwa domowego, ewtl. ogrodową.

Sekcja oświatowa zajmuje się sprawami samokształcenia, organizuje zebrania dyskusyjne, referatowe, wspólne czytanie i omawianie gazet.

Sekcja rozrywkowo-teatralna zaspakaja potrzeby rozrywki i rozbudza zamiłowanie do estetycznej zabawy. Zajmuje się inscenizowaniem pieśni ludowych oraz graniem „sztuk z głowy" po odbyciu najczęściej jednej tylko próby.

W sklepiku spółdzielczym zaznajamiają się słuchacze z zasadami pracy spółdzielczej. Na uwagę zasługuje eksperyment, wprowadzony w Szycach w roku 1930/31, który jest dążeniem do samowychowania w bezwzględnej uczciwości. Zniesiono mianowicie sklepowego. Każdy słuchacz sam bierze towar i składa pieniądze do kasy, ewtl. zapisuje swoje nazwisko do księgi dłużników. Jak podaje autorka, nie było z tego powodu nadużyć.

Słuchacze uniwersytetów nawiązują kontakt z młodzieżą wiejską. Korzysta ona narówni ze słuchaczami ze świetlicy, bierze udział w rozmaitych atrakcjach. Słuchacze współpracują z kołami młodzieży wiejskiej w sąsiednich wioskach.

Absolwenci uniwersytetów ludowych są zorganizowani w Związek b. Słuchaczy, który corocznie urządza swoje zjazdy, które się składają z części ideowej, organizacyjnej i z wspólnej wycieczki.

Wśród byłych wychowanków 57% pracuje na gospodarstwie swych rodziców, 11% trudni się pracą zarobkową, 15% siedzi na własnem gospodarstwie, inni są w szkołach rolniczych, mleczarskich, spółdzielczych. Wszyscy z wyjątkiem jednego emigranta pozostali na wsi i pracują dla wsi. Wychowankowie biorą żywy udział w pracach społecznych: 80% pracuje w kołach młodzieży wiejskiej, inni w spółdzielniach, Kasach Stefczyka, Związku Strzeleckim. W pracy społecznej odznaczają się tolerancją w stosunku do ludzi innych przekonań. Czytają pisma perjodyczne i prasę codzienną. Na łamach pism młodzieży zabierają często głos na temat pracy w poszczególnych kołach, wychowania rolniczego, zagadnień spółdzielczych, higjenicznych, życia w uniwersytetach ludowych oraz umieszczają artykuły o charakterze ideologicznym.

Jako potrzeby wsi wymienia młodzież meljoracje, założenie spółdzielczych pastwisk, zorganizowanie kółek rolniczych, Kasy Stefczyka, sklepu spółdzielczego, spółdzielni mleczarskiej, przeprowadzenia drogi bitej przez wieś, zbudowanie piorunochronu, wybudowanie domu ludowego, stworzenie większej bibljoteki, wykorzenienie pijaństwa i brudu.

Wpływ uniwersytetów ludowych idzie w dwóch kierunkach: wychowanek zyskuje jako jednostka, jako osobowość, staje się członkiem społeczeństwa i przodownikiem wiejskim.

Książka jest napisana z przestrzeganiem metod naukowych. I właśnie dlatego, że nie jest to żadna broszura propagandowa, ale wyniki, oparte na metodach naukowych, wieje z niej duży optymizm. Wieś się budzi! A przecież $^{2}/_{3}$ ludności naszego kraju — to lud wiejski. Dobrobyt państwa tylko wtenczas się podniesie, jeżeli ludność wiejska wydźwignie się na wyższy poziom życia. A do tego celu dążą uniwersytety ludowe, i, jak widać z pracy p. Mierzwińskiej, posłannictwo swoje spełniają dobrze. L. Bd.

Jan St. Bystroń: *Przysłowia polskie.* Nakładem Polskiej Akademji Umiejętności. Kraków, 1933. Str. 260. Cena zł 8,—.

Autor niniejszej pracy położył duże zasługi na polu badań nad polską pieśnią ludową, zajmował się też dużo dziejami obyczajowości polskiej i kultury duchowej w Polsce i ogłosił ciekawe studja o polskich nazwiskach tak, iż przystąpił doskonale przygotowany do opracowania dziedziny przysłów polskich.

Pracę swoją rozpoczyna autor od wiadomości ogólnych, rozważa pojęcie przysłowia, powstawania przysłowi i ich pochodzenie, wprowadza więc w ten sposób systematycznie w krąg zagadnień, których analizie poświęcona jest jego praca. Po uwagach na temat polskiej paremjografji, a więc wysiłków polskich w kierunku zbierania i objaśnienia przysłowi, przystępuje autor do istotnego tematu swoich rozważań, przedstawiając najpierw cechy formalne i artystyczne przysłowi, podkreślając rym jako element pod względem formalnym, istotny komizm jako cechę przysłowi bardzo ważną oraz grę słów jako pierwiastek również bardzo dla przysłowi znamienny.

Literackiemu, ale już więcej filologicznemu, rozpatrywaniu przysłowi poświęcony jest znakomity rozdział VII, traktujący o źródłach literackich przysłowi. Ze względu na panujące dziś naogół poglądy na istotę t. zw. poezji ludowej jest on bardzo ważny. Wbrew bowiem romantycznemu, a uznawanemu jeszcze ciągle poglądowi jakoby utwory poezji t. zw. ludowej powstawały niejako same z siebie, spontanicznie „w duszy ludu“, wykazuje prof. J. St. Bystroń, że przysłowia są przeważnie pochodzenia literackiego, bardzo często są cytatami z dzieł autorów, albo wyjątkami z pieśni ludowych, nierzadko też są pochodzenia biblijnego lub też wywodzą się z literatury klasycznej.

Inna część pracy poświęcona jest badaniu przysłowi z punktu widzenia kulturalnego, względnie socjologicznego. Autor w dwóch obszernych rozdziałach rozważa przysłowia w związku z kulturą narodu, podkreślając słusznie najściślejszy związek przysłowi z życiem. Wykazuje tedy i pokazuje ścisły związek przysłowi z poszczególnemi objawami życia codziennego jak konie i wozy, broń i wojna, polowanie, odzież, gry i zabawy, uwzględniając także wyższe sfery życia kulturalnego, a więc życie religijne („dłużej klasztora niż przeorą”), życie prawne, życie publiczne („jaki król, tacy poddani“).

W osobnym rozdziale omawia J. St. Bystroń oparcie przysłowi o tradycyjną kulturę zwyczajową, przedstawiając przysłowia, nawiązując do folkloru, a więc różnych obrzędów, a zwłaszcza do roku obrzędowego, („Boże Narodzenie po lodzie, Wielkanoc po wodzie"). Znane są zwłaszcza przysłowia, związane z kalendarzem („od świętej Anki, chłodne wieczory, poranki").

Na uwagę wreszcie zasługuje rozdział pt. Kraje i ludzie, dający coś w rodzaju geografji przysłowi polskich, pogląd na ich rozszerzenie, lokalne podłoże i związek z historją polityczną oraz anegdotyczną.

Książka J. St. Bystronia, napisana językiem żywym i barwnym, stanowi bardzo cenny przyczynek do dziejów kultury duchowej w Polsce i oświetla przy pomocy metod, w nauce dziś wprowadzonych, ciekawy i godny uwagi zakres polskiej twórczości. Ld.

Bożena Stelmachowska: *Rok obrzędowy na Pomorzu.* Wydawnictwo Instytutu Bałtyckiego, Toruń, 1933. Str. XII + 271. Cena zł 10,—.

Staraniem Instytutu Bałtyckiego, mającego za cel „badanie stosunków gospodarczych, politycznych, narodowościowych itp. wybrzeża bałtyckiego pod kątem widzenia związanych z nim interesów polskich", wyszło dotychczas kilkadziesiąt dzieł, doskonale informujących o istocie i o znaczeniu zarówno morza, jak i Pomorza dla Polski. Niedawno przybyła nowa praca.

Nieobojętna przedewszystkiem jest historja powstania dzieła, o którem jest mowa, bo historja ta już nam dużo mówi o kulturze Pomorzan.

Instytut Bałtycki zwrócił się do utalentowanej wychowanicy Uniwersytetu Poznańskiego dr. Bożeny Stelmachowskiej z propozycją opracowania zwyczajów obrzędowych morskiej dzielnicy polskiej. Młoda etnografka przystąpiła do pracy z metodą, wypróbowaną już w nowożytnej etnografji, ułożyła obszerny kwestjonarjusz, który potem Instytut za pośrednictwem władz kościelnych, szkolnych i administracyjnych rozesłał do parafij, do szkół miejskich i wiejskich, do gmin, do placówek, zżytych z lokalnemi obyczajami danego kąta, z prośbą o wyczerpujące odpowiedzi na pytania, zawarte w kwestjonarjuszu, na pytania, czy i jakie, gdzie się jeszcze na Pomorzu zachowały pradawne zwyczaje obrzędowe. Rozesłano dla zaspokojenia sumienia metody, nie spodziewano się zapewne obfitego plonu odpowiedzi. Polskie precedensy etnograficzne upoważniały do pesymizmu: gdy w swoim czasie prof. Bystroń z Krakowa tą samą drogą chciał się dowiedzieć o zwyczajach żniwiarskich w Polsce, otrzymał kilkadziesiąt, nie więcej, odpowiedzi z całego kraju. Tymczasem na ankietę p. Stelmachowskiej Pomorze, a więc jedno tylko województwo, odpowiedziało pięciuset wyczerpującemi opracowaniami.

W spisie tych wszystkich współautorów spotykamy przedewszystkiem nazwiska proboszczów i nauczycieli danej miejscowości, ale poza tem nie zbraknie wójtów, funkcjonarjuszy policji, uczniów gimnazjalnych, gospodarzy wiejskich, a nawet żołnierzy, z załóg miejscowych zapewne.

Zaprzęgły się do pracy zbiorowej kółka krajoznawcze w małych nawet mieścinach i seminarja nauczycielskie. Nie trudno dorozumieć się, że jeżeli ankieta takie wywołała ożywienie, to przedewszystkiem dlatego, że ci wszyscy ludzie już przedtem rozumieli wartość prac etnograficznych, że latami zapewne sami z własnego rozciekawienia zbierali i notowali pieśni obrzędowe pomorskie, pieśni godowe, noworoczne, trzykrólskie, wielkanocne, świętojańskie. Cieszyły ich ludowe herody i śmigusy, zapamiętywali przysłowia kalendarzowe, rozumieli wartość naukową każdego tego folklorowego szczegółu. I to nam daje miarę kultury umysłowej Pomorza.

Na zasadzie otrzymanego materjału opracowała autorka temat, zaczynając od powiatu morskiego, jądra kaszubszczyzny, i przechodząc powiat za powiatem, by omówić poszczególne obrzędy i poezję ludową w wszystkich ważniejszych datach roku: Boże Narodzenie, Nowy Rok, Trzej Królowie, Okres do Zapust, Zapusty, Od Popielca do Wielkanocy, Od Wielkanocy do Świątek itd. Ostatnie rozdziały zawierają przegląd całości materjału, porównania i wnioski oraz t. zw. materjały uzupełniające: legendy i podania, zwyczaje rolne, bartnicze i domowe.

W dziele p. Stelmachowskiej przybywa nowy dowód starodawnej polskości Pomorza. Ld.

## POLSKA I ŚWIAT WSPÓŁCZESNY.

(Bibljoteka młodzieży wyd. Gebethnera i Wolffa.)

Jedną z najważniejszych przeszkód przy modernizacji nauczania był brak stosownej lektury, zajmującej i aktualnej, budzącej zainteresowania dla współczesności polskiej.

Z pomocą przychodzi księgarnia wydawnicza Gebethner i Wolff nową bibljoteczką, przeznaczoną dla młodzieży od lat 12 do 16. Estetyczna szata zewnętrzna, świetne pióra naszej literatury i nauki, trafny dobór tematów, ciekawe ilustracje wysuwają wydawnictwo to na czoło współczesnej produkcji literackiej dla młodzieży. Autorami poszczególnych książek są najwybitniejsi przedstawiciele świata naukowego i literackiego.

W cyklu „Walki o niepodległość" opisuje w tomiku I gen. Sławoj-Składkowski, *gdzie widział Komendanta, nim Polskę wywalczył.* Dalej wyróżnia się książka mjr. W. Lipińskiego pt. *Wojna Polska, rok 1919-20.* Jest ona jedyną dziś przeznaczoną dla młodzieży poważną pracą na temat ostatniej wojny polskiej.

Helena Boguszewska w *Czerwonych wężach* z cyklu „Budujemy Państwo" opisuje pracę w fabrykach. Świetnie uchwycone życie, którem tętnią wnętrza wielkich przędzalni i hut, pozwala młodemu czytelnikowi dostrzec wielkość codziennej bohaterskiej pracy mas robotniczych.

Janusz Meissner w dziełku *Żwirko i Wigura, załoga R. W. D.* (Cykl: „Bohaterzy") kreśli piękne wspomnienia o naszych lotnikach, zaznajamiając nas z ich życiem, wielkiem zwycięstwem i tragiczną śmiercią.

Ewa Szelburg-Zarembina w książce swej *Dom wielki jak świat* w szeregu pięknych opowiadań na temat różnych zawodów — górnika, lekarza,

inżyniera, robotnika, nauczyciela — ukazuje młodzieży pierwszych bohaterów w jej życiu, jakimi są rodzice.

Z cyklu „Poziemiach polskich" ukazały się dwa tomiki *W zadymionem słońcu* S. Morcinka, przedstawiający życie i pracę Górnego Śląska, oraz znanego feljetonisty Zygm. Nowakowskiego *Puhar Krakowa.*

Odrębny dział fizyki reprezentuje w cyklu „Ujarzmiamy żywioły" książka prof. M. Grotowskiego pt. *Źródła światła.* W niezwykle ciekawy sposób przedstawił nam autor rozwój techniki oświetlania od czasów najdawniejszych aż do ostatnich wynalazków.

Wydawnictwo zapowiada ukazanie się w najbliższym czasie dalszych tomików, opracowanych przez następujących autorów: M. Boguszewska — *Dzieci znikąd,* F. Ossendowski — *Afryka,* S. Morcinek — *Dzieje węgla,* M. Janowski — *W stolicy,* H. Romerowa — *Wilno i ziemia wileńska,* M. Siedlecki — *Nad polskiem morzem,* Jim Poker — *Płyną polskie okręty,* E. Małaczewski — *Z bojów sybergjskiej brygady.* Cena każdego tomiku 80 gr do zł 1,—. Kw.

M. Vauban i M. Kurcewicz: *Jak składać wizyty i przyjmować gości.* (Część II *Zasad dobrego wychowania.*) W barwnej okładce S. Norblina. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 154. Cena w brosz. zł 3,50.

Książka niezmiernie pożyteczna, nawet dla ludzi, mających rozległe stosunki towarzyskie. Nieodzowna dla młodych małżeństw, a przestudjować ją powinien właściwie każdy utrzymujący jakie takie życie towarzyskie.

Przytaczamy tytuły najważniejszych rozdziałów: Prezentacja, Tytuły i zwroty, Różne rodzaje wizyt, Zaproszenia, Przygotowanie mieszkania na przyjęcie, Przyjęcia wystawne i skromniejsze, Rozsadzenie gości, Jak unikać niewłaściwości, Rady towarzyskie itp.

Książka napisana dobrym językiem, jasno i pogodnie, spełnia najzupełniej swoje zadanie tak, jak i poprzednia książka tych samych autorów: *Zasady i nakazy dobrego wychowania,* ciesząca się zasłużonem powodzeniem. W przygotowaniu jest trzeci tomik „polskiego *savoir vivre*" pt. *Podstawy korespondencji i rozmowy towarzyskiej.* Kw.

Władysław Kopczewski: *Kalendarz Iskier na rok 1934.* Mała encyklopedja i notatnik. Rok X. Nakładem „Iskier". Str. 128. Cena zł 2,60.

*Kalendarz Iskier* zdołał w ciągu 9 lat ustalić o sobie doskonałą opinję jako niezbędnej na każdem niemal biurku encyklopedji podręcznej i niezastąpionego, podług najnowszych wskazań ułożonego notatnika. Przynosi całkowicie nowy materjał i jest doskonałem uzupełnieniem roczników poprzednich.

Uwagę zwraca przedewszystkiem wiele wiadomości i zestawień statystycznych, dotyczących Polski współczesnej, zwłaszcza sprawy morza. Oto kilka tytułów: Flota handlowa polska, Gdynia i jej rozwój, Historja dostępu do morza, Granice Polski, Ludność w Polsce, Miasta w Polsce, Przemysł polski, Wywóz i przywóz Polski itd.

Dotychczasowe roczniki kalendarza są w rękach młodzieży szkolnej i uniwersyteckiej, nauczycieli, dziennikarzy, oficerów itd. Niewątpliwie i rocznik 1934 rozejdzie się szybko wśród szerokich warstw społeczeństwa. Kw.

### Książki gwiazdkowe Gebethnera i Wolffa*).

Pomijając szereg nowych wydań, jak głośnej *Panny z mokrą głową*, *Herojów* Kingsley'a (w przekładzie W. Berenta), *Serca* Amicisa (w przekładzie M. Konopnickiej), paru książek Anczyca i Zaleskiej, Księgarnia Gebethnera i Wolffa wydała samych nowości aż jedenaście.

Na czoło literatury dla dzieci, i to zapewne nietylko tegorocznej, wysuwają się trzy „Współczesne książki dla współczesnych dzieci", zupełnie nieznanego u nas typu, odpowiadające dzisiejszym wymaganiom pedagogiki. Zamiast fantastycznych bajek znajdujemy tu wiersze i ilustracje, zapoznające młodocianego czytelnika z otaczającą rzeczywistością, z elementami codziennego bytu. Cena każdej książeczki zł 2,50.

Ewa Szelburg-Zarembina: *Nasi braciszkowie*, ilustr. M. Hładkówna i E. Manteuffel.

Temat: polski harcerzyk wyrusza w podróż dookoła świata, nawiązując łączność z młodzieżą różnych ras i kontynentów, poznaje ich obyczaje, byt i prace.

Ewa Szelburg-Zarembina: *Podróż po mieście*, ilustr. A. Wajwóda.

Temat: miasto jako całokształt warunków, życia i pracy, zarówno dorosłych jak i dzieci. Tramwaj objeżdża miasto, zatrzymuje się przed najbardziej typowemi budynkami, instytucjami itd.

St. Themerson: *Nasi ojcowie pracują* z ilustr. Fr. Themersonowej.

Temat: przedstawiciele zawodów, z któremi dziecko najczęściej się styka: szofer, fryzjer, malarz, lekarz, nauczyciel, lotnik, strażak, piekarz itd. Idea: gloryfikacja pracy.

*Wierszyki* Kazimiery Iłłakowiczówny z 22 dwubarwnemi ilustracjami K. Wóycickiej. Cena zł 3,—.

Wprowadzają one w krąg rodziny, świąt, baśni, a czynią to z rzetelnym realizmem bez cienia oschłości, z niezrównanym wdziękiem, właściwym znakomitej autorce.

W świat czystej fantazji wprowadza nas fenomenalna powieść I. Romina *Cudowne wakacje Janka Szewczyka*, mianowicie w świat fantazji rozhukanej, gorejącej od barw, pełnej niezwykłych przygód, i mieniący się blaskami poezji. Klimat tej niezwykłej powieści przypomina opowieści A. T. E. Hoffmanna i cudowną *Alę w krainie czarów*, a galopada obrazów i zdarzeń wywodzi się niewątpliwie z ducha filmu. Książka jest wydana luksusowo, z przepysznemi siedmiokolorowemi ilustracjami E. Kanarka. Cena zł 6,—.

Poza tem ukazała się *Trzecia księga Koziołka — Matołka*, ostatnia z głośnej serji. Kto nie zna pełnych fantazji i dowcipu wierszy K. Makuszyńskiego i bajecznie kolorowego filmu obrazkowego M. Walentynowicza na temat barwnych przygód Koziołka — Matołka! Powołany do życia dopiero przed rokiem, Koziołek — Matołek dziś już jest najpopularniejszym bohaterem wyobraźni dziecięcej. W „3 książce przygód, po wielu niepowodzeniach i olśniewających triumfach dociera do upragnionego Pacanowa, gdzie „kozy kują" i przekonywa się, że „milsza jest podróż niżeli przybycie". Cena zł 3,50.

Przechodzimy zkolei do książek dla nieco starszego wieku. Tu produkcja została zrealizowana planowo: mamy więc powieść morską, taterniczą, lotniczą, kresową, z życia szkolnego.

Powieść lotnicza: K. Makuszyński: *Skrzydlaty chłopiec*, z świetnemi ilustracjami M. Byliny. Cena zł 7,—.

Opowieść rzewna, głęboko poetycka, a przytem jakże rzeczowa o biednym chłopcu, o jego zacnym opiekunie, o jego karjerze życiowej

*) Komunikat spóźniony, ale nie z winy Redakcji, gdyż nowości nadeszły już po wysłaniu ostatniego grudniowego zeszytu *P. S.*

w lotnictwie. Powieść aktualna, budząca zapał dla szczytnego powołania lotniczego.

Powieść morska: Jim Poker: *Zdzich szuka ojca*, z 25 dwubarwnemi ilustracjami A. Czechowskiego. Cena zł 6,50.

Jest to w najlepszem tego słowa znaczeniu powieść przygód, udokumentowana doskonałem znawstwem morza i jego żeglujących mieszkańców. Bohater powieści Zdzich w poszukiwaniu rodziców, którzy zawieruszyli się w Rosji, wyrusza w świat, wędrując z Rosji do Warszawy, z Warszawy do Gdyni, a stąd morzem aż na wyspy Sołowieckie, przechodzi praktykę żeglarską, przeżywa mnóstwo przygód, odnajduje ojca, ratuje go z obozu itd.

Powieść taternicza: H. i J. M. Rytardowie: *Koleba na Hliniku*. 6 fotosów, 15 ilustracyj M. Hładkówny. Cena zł 4,50.

Jest to wzór powieści, łączącej harmonijnie bogaty materjał dokumentarny, z żywą, intrygującą, barwną fabułą. Czterech chłopców wyrusza z Warszawy w góry na rowerach. Po drodze przeżywają wiele przygód, wreszcie trafiają do Zakopanego, gdzie zamieszkują u stryja jednego z nich, gazdy Kucika. Kapitalne są opisy gór, taterniczych wycieczek, często niebezpiecznych, życia, pracy i obyczaju górali. Niektóre sceny, np. mroźna noc na przełęczy, spędzona po wypadku górskim przez jednego z młodych bohaterów przy rannym turyście, jest opisana tak plastycznie, z taką bezpośrednią grozą przeżycia i zarazem umiejętnością pisarską, że zostaje chyba na zawsze w pamięci czytelnika.

Powieść kresowa: J. Rościszewska: *Panienoczka*. Ilustracje R. Wyłcana. Cena zł 4,50.

Jest to dziennik panienki z dworku kresowego, pisany w czasie wojny polsko-bolszewickiej. Na tle tragedji wojennej, dzielna bohaterka powieści przeżywa tragedję osobistą: rozejście się rodziców, rozbicie rodziny. Wobec poruszonych w tej książce tematów należy ją dawać do czytania tylko starszej młodzieży. Autorka bowiem zerwała z szablonem literatury dydaktycznej. Młodzież bowiem, nie znajdując odpowiedzi na nurtujące ją pytania w przeznaczonych dla niej książkach, szuka jej gdzie indziej. Rościszewska natomiast nie tai ciemnych stron życia; wręcz przeciwnie ujawnia, aby im zręcznie przeciwstawiać wyższość i lepszość moralitetu.

Powieść szkolna: W. Potemkowska: *Wielki spór w piątej klasie*. Cena zł 3,50.

Rzecz napisana z ogromną swadą, z doskonałą znajomością środowiska szkolnego. O wartości jej świadczy bodaj to, że obok *Serca* Amicisa, *Przygód żeglarzy* i *Robinsona* Anczyca, *Mieszkańca puszczy* Zaleskiej, *Dyska olimpijskiego* J. Parandowskiego, została zakwalifikowana przez Min. W. R. i O. P. jako uzupełniająca lektura szkolna.

Plon gwiazdkowy, jak widzimy, obfity i przynoszący zaszczyt wydawnictwu. Kw.

St. Tworkowski: *Podniebny lot* — Życiorys, listy i pamiętnik polskiego lotnika Antoniego Scheur'a. Poznań 1933. Nakładem Sp. Akc. „Ostoi". Str. 170. Cena zł 3,20.

„Postanowiłem być wybitnym, najdoskonalszym lotnikiem..." takiem było marzenie podchor. pil. Antoniego Scheur'a.

Zginął śmiercią lotnika w 24 roku życia, w czasie wojny polsko-bolszewickiej w 1920 r. na posterunku instruktora w Szkole Lotniczej w Bydgoszczy. Smierć zaskoczyła go w pełni wysiłku, w pełni trudu doskonalenia, ale nie chwyciła go nieprzygotowanego. Swiadczy o tem każda karta *Podniebnego lotu*, w której autor w dzień śmierci mógł zanotować te przedziwne słowa: „Zawsze mam serce czyste. Zawsze mam myśli czyste. Jestem wesoły.

Jestem pogodny. Jestem pełen życia, młodości i radości. Idę śmiało, lekko, starając się uosobnić dzielność, odwagę, spokój, szczerość, prostotę i naturalność".

Dlatego książka ta powinna przyświecać młodemu pokoleniu Polski, ponieważ odda nieocenione przysługi swoim idealizmem, zapałem, pogodą ducha. Niema w niej moralizowania, ale przemawia do nas żywy człowiek, umiejący ciężkie warunki życiowe podporządkować wyższej myśli. Kw.

## WYCINKI.

Niedawno Instytut Gospodarstwa Społecznego w Warszawie przeprowadził wśród młodzieży pozaszkolnej w świetlicach i na kursach dla dorosłych ankietę na pytanie: Czem w mojem życiu był ojciec a czem matka?

Na innem miejscu niniejszego zeszytu podajemy kilka odpowiedzi na pytanie do młodzieży: Jakiego pragnęłaby mieć nauczyciela?

Przeto — jakoby dla uzupełnienia — pozwalamy sobie przytoczyć parę uwag dzieci o swych rodzicach. Red.

### Dzieci o rodzicach.

„Skończywszy lat 6, musiałem już pracować u ludzi za skromne wynagrodzenie, tj. życie i odzież. Na tych warunkach pracowałem do lat 16"... „po długich staraniach tak ze strony matki, jak mojej, dostałem się do szkoły powszechnej i ukończyłem 4 oddziały. Do południa byłem w szkole, po południu szedłem do pracy, a wieczorem odrabiałem lekcje".

„Matka, żyjąca z pracy rąk, ciężko pracowała, to też, aby ulżyć jej, już w 13 roku życia wziąłem się do pracy".

Wartoby było wielu dzieciom dać do przeczytania te odpowiedzi na ankietę i to dlatego, żeby nauczyły się cenić wykształcenie, jakie otrzymują, bo przez wszystkie te odpowiedzi przebija żal, że warunki życiowe nie pozwoliły na zdobycie nauki w trybie normalnym. Żalą się na to zarówno pracujący, jak bezroboczy. I rzadko gdzie znajdzie się oskarżenie rodziców z tego powodu, a jeśli ono jest, to wtedy, gdy: „ojciec miał na to, żeby dziecko uczyć, tylko nie dbał".

W rodzinach ubogich młodzież z całem zrozumieniem życia tłumaczy rodziców, czasem wysuwając obok warunków materjalnych brak wykształcenia rodziców, jako przyczynę niedbałości o naukę dzieci. W jednej z odpowiedzi czytamy: ojciec „nie potrafił zrozumieć, że dziecko niezawsze będzie przy rodzicach i pomyśleć nie potrafił, żeby mu dać sposób do życia". W drugiej taki sam żal jest do matki za „nieregularne posyłanie do szkoły".

Ci, którzy od 6—7 roku życia pracowali, to dzieci wsi (pastuszkowie na wsi wcześnie zaczynają „służbę u ludzi"). Dwunasto-, trzynastoletni — to terminatorzy w rzemiośle lub w fabryce. Są między nimi tacy, którzy poszli do roboty, by umożliwić rodzeństwu naukę, są tacy, których, jak w powiastce z dawnej książki, wypędziła

z domu zła macocha lub ojciec, są tacy, którzy chcieli pomóc matce-wdowie, są (dzieci małorolnych) — którzy pociągnęli do miasta na zarobek, bo od małego przyzwyczaili się sami „decydować o sobie“.

Ale jakże gorąco mówią o rodzicach ci, którzy nawet nie otrzymawszy wykształcenia ponad 4 oddziały szkoły powszechnej, otoczeni byli staraniem i miłością rodziców. Oto, co pisze jeden ze słuchaczy:

„Mój ojciec był duszą mego życia, matka była jego sercem. Gdy małym byłem chłopcem, żyłem potęgą jej uczuć... Wzrastałem w lata i wchodziłem w życie, wychowany sumieniem mej matki... Z jej poczucia religijnego czerpałem siłę moralną i duchową... Obowiązek mego ojca do mnie, swego dziecka, był duchową i życiową podwaliną mej przyszłości. Z węwnętrznego jego życia brałem przykład męskości i przyszłe uczucia ojcowskie“.

Jeśli się mówi o rozstroju rodziny, to na podstawie tych bezmała 2 000 odpowiedzi należy podkreślić, że rodzina bynajmniej nie jest przeżytkiem, jak tego dowodzą komuniści. O ile rodzice stoją wysoko moralnie i etycznie, utrzymana jest silna więź uczuciowa nawet wtedy, gdy dzieci przerastają ich wykształceniem; uwydatnia się to szczególnie jeszcze wtedy, gdy rodzice dokładali wszelkich starań, by dzieci mogły zdobyć większą, niż oni sami, oświatę.

Na tem tle zwiększa się tragizm rodzin nienormalnych, gdzie ojciec jest alkoholik lub gdzie on porzucił rodzinę względnie nie dbał o nią, myśląc tylko o sobie. Wzruszające są opisy wysiłków matki w takich rodzinach. Istne piekło zaś daje się wyczytać z prostych słów tych dzieci, które obok ojca alkoholika miały jeszcze macochę.

Dzieci, wyszłe z takich rodzin, po dorośnięciu wskazują na potrzebę wychowania przez państwo. Jednocześnie zaś czytamy pełne żalu odpowiedzi tych półsierot, które były oddane do zakładów wychowawczych. Bije z nich poczucie zimna, obcości, żalu do ojca, że „nie dbał o mnie“ lub do matki, że wyszedłszy drugi raz zamąż, oddała dziecko na wychowanie krewnym, że pozbawiła je własnego domu, że po utracie pracy zatrzymała przy sobie dzieci z drugiego małżeństwa, a to pierwsze skazała na tułaczkę.

Wiele można będzie bardzo ciekawych wniosków wyciągnąć, gdy ten cały materjał będzie już posegregowany. Spotyka się bowiem w nim nieraz dowody wręcz przeciwnego stanu rzeczy, niż ten, jaki dominuje w poglądach, opartych na luźnych obserwacjach, a nie na tak bogatych danych, jakie zebrano w tej ankiecie.

*Z. Z. (K. W.)*

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

stwie do *nomotetycznych*, które są określone prawidłami obowiązującemi jednocześnie dla wielu zjawisk.

**Idjosynkrazja** *gr.* wrodzony wstręt do pewnych potraw, zapachów itp. lub upodobanie w tem, co jest normalnie uważane za niesmaczne lub wstrętne.

**Idjotyzm** *gr.* (idiotys = nieobeznany z czemś) inaczej *oligofrenja*, upośledzenie rozwoju umysłu. Stopnie:
a) *idiotismus*, zupełna tempota umysłu,
b) *imbecillitas*, głuptactwo przy znacznem otępieniu,
c) *debilitas mentalis*, ograniczenie umysłu o słabszem nasileniu tępoty.

**Idjotyzm amaurotyczny** spotykany w rodzinach żydowskich, połączony z zaćmą. Dziecko już w pierwszym roku życia objawia szybki zanik czynności psychicznych oraz ruchów i ślepnie. Choroba kończy się zwykle śmiercią do 2 lat.

**Ignorancja** *l.* nieuctwo, brak wiedzy.

**Ignorantyni** bractwo, założone we Francji przez Baptiste de la Salle w r. 1680, zajmujące się bezpłatnem nauczaniem ludu.

**Ignoratio elenchi** w logice nieznajomość przedmiotu dowodzenia, błąd w dowodzeniu.

**Igrzyska** zawody publiczne w ćwiczeniach cielesnych u Greków (zob. Olimpjady). W średniowieczu turnieje (zob.). W czasach dzisiejszych zob. sport, gimnastyka, fizyczne wychowanie.
Lit.: Piasecki E.: „Dzieje wychowania fizycznego".

**Ikert Bronisław** (ur. 1881) pedagog pozn., autor elementarza „Oj dana".

**Ikonografja (ikonologja)** *gr.* dział historji sztuki, znawstwo obrazów, zwłaszcza starożytnych, umiejętność poznawania podobizn osób na zabytkach sztuki, monetach itp.

**Ikosaedr** *gr.* dwudziestościenna bryła geometryczna o ścianach trójkątnych.

**Ikositetraedr** *gr.* bryła geom. o 24 ścianach trapezowych.

**Iliński Jan Stanisław** (1795-1860) kompozytor polski, wydał szereg utworów muzycznych, utrzymywał w swoim majątku w Romanowie teatr.

**Illegitimi thori** *l.* w metrykach: z nieprawego łoża.

**Illogizm** *gr.* w logice wniosek nielogiczny.

**Ilnicka Marja** (1825—1897) literatka polska, redaktorka czasopisma dla kobiet „Bluszcz". Wiersze i inne utwory pomieszczała w wydawnictwie „Zabawy przyjemne i pożyteczne". Wydała osobno dzieje Polski wierszem pt. „Skarbczyk".

**Iloczyn logiczny zdań (sądów)** jest wynikiem mnożenia sądów, czyli łączenia ich zapomocą *i* (*p* i *q*), przyczem *p* *q* oznaczają sądy. Iloczyn logiczny jest prawdą, jeśli obydwa sądy są prawdami, a fałszem, jeśli jeden z nich jest fałszywy.

**Iloraz inteligencji.** Diagnozę inteligencji oparł Stern (zob.) na stosunku, zachodzącym między wiekiem inteligencji a wiekiem życia. Formuła: *WI* : *WŻ* = *I. I.*

*I. I.* dziecka normalnego równa się jednostce; dziecko, rozwinięte ponad wiek, będzie miało *I. I.* większy; niedorozwinięty mniejszy od jednostki (ułamek). Rachunek na przykładzie:

*WŻ* = 9 lat 5 mies. = 113 mies.
*WI* = 10 „ 2 „ = 122 „
*WI* 122 : *WŻ* 113 = 1,08

Dla uniknięcia ułamka mnożymy iloraz przez 100 i otrzymujemy 108. (Inteligencja normalna z pewnym naddatkiem.)

Według Termana (zob.) *I. I.* powyżej 140 oznacza jednostkę niemal genjalną,
od 120 do 140 wybitną inteligencję,
„ 110 „ 120 wyższą „
„ 90 „ 110 normalną „
„ 80 „ 90 ociężałość umysłową,
„ 70 „ 80 linję graniczną upośledzenia umysłowego.

poniżej 70 istotne upośledzenie umysłowe.

Ilorazy poniżej 60 cechują jednostki anormalne (matołectwo, idjotyzm itp.).

**Ilustrowanie** bajek, powiastek przez dzieci w czasie nauki szkolnej, lub jako wypracowanie domowe przyczynia się w dużym stopniu do kształcenia wyobraźni i jest miłem dla dzieci urozmaiceniem pracy. Szczegóły w podręcznikach metodycznych (zob. metodyka).

**Iluzja** *l.* złudzenie zmysłowe, powstające z powodu błędnego pojmowania przedmiotu lub zjawiska (np. pień drzewa weźmie ktoś za postać ludzką). Należy ją odróżnić od halucynacji (zob.).

**Iluzjonizm** *l.* teorja, wedle której wszystko, co poznajemy zmysłami, istnieje tylko w naszej wyobraźni.

**Imaginacja** *l.* wyobraźnia, fantazja, przewidzenie.

**Imago** czasopismo, założone w r. 1912 w Wiedniu przez Freuda (zob.), zajmujące się psychoanalizą.

**Imbroglio** *wł.* w muz. łączenie tematów o różnych taktach.

**Imieniny.** Zachował się oddawna zwyczaj urządzania przez młodzież i grono obchodu imienin dyrektora szkoły (nabożeństwo, składanie życzeń, produkcje artystyczne, deklamacje). Uroczystości takie mają duże walory wychowawcze, nie powinny jednak być połączone z wydatkami na upominki, kwiaty itd. Również młodzież urządza uroczystości w dniu imienin swego wychowawcy w obrębie własnej klasy, zazwyczaj skromnie, ale niemniej serdecznie. Zwyczaj także dobry, byle bez kosztów.

**Imiesłów** forma, urobiona z czasownika; rozróżniamy imiesłowy przymiotnikowe (piszący, poległy, kryty, znany) i przysłówkowe (robiąc, napisawszy).

**Immanencja** *l.* pozostawanie w obrębie doświadczenia, bytowanie czegoś w czemś, coś wyobrażonego, treść świadomości, w przeciwstawieniu do *transcendentnego*, istniejącego poza świadomością.

**Immanentna filozofja,** wedle której przedmiot jest związany nierozłącznie z podmiotem.

**Immaterjalizm** *l.* pogląd, który upatruje byt świata nie w materji.

**Immoralizm** *l.* w fil. ocenianie działań i zdarzeń bez uwzględniania zasad moralnych.

**Immunizacja** *l.* uodpornianie, odporność.

**Imperatyw** *l.* nakaz, wynikający z prawa moralnego w myśl zasady Kanta: „Postępuj tak, aby zasada twego postępowania mogła być jednocześnie zasadą prawodawstwa powszechnego".

**Imperioso** *wł.* w muz. rozkazująco.

**Imperjalizm** *l.* dążność jakiegoś państwa do opanowania obcych terytorjów, polityka ekspansywna, zdobywcza.

**Impetyk** człowiek gwałtowny, skłonny do wybuchów.

**Impetuoso** *wł.* w muz. gwałtownie, z rozmachem.

**Implikacja** *l.* (implico = wplątuję) w logice stosunek między wnioskami taki, że jeden zawiera się w drugim.

**Impresjonizm** *l.* pierwotnie kierunek w malarstwie, termin jednak w ostatnich czasach rozszerzony i na literaturę.

**Improwizacja** *l.* umiejętność tworzenia czegoś od ręki. Lekcja szkolna bez przygotowania, udać się może tylko wypraktykowanym i zdolnym rutynistom i to niezawsze.

**Impuls** *l.* popęd do działania, wrodzona skłonność do dążenia w kierunku pewnego celu w pewnych

sytuacjach (chęć uniknięcia niebezpieczeństwa, usunięcie przeszkody itp.) (Zob. odruch.) Wywołują go wszelkie spostrzeżenia, które zdają się osobnikowi uprzytomniać jedną z takich sytuacyj, a może on dążyć do owego celu zapomocą jakiegokolwiek sposobu, którego nauczył się używać. Miernik impulsu zob. „Psychotechnika". — Lit.: Saxby: „Kształcenie postępowania".

**Incalzando** *wł.* w muz. wnikliwie, zaczepnie.

**Indeterminizm** *ł.* pogląd filoz. na wolę ludzką, wedle którego może ona być niezależna od przyczyn wewnętrznych lub zewnętrznych.

**Indifferente** *wł.* w muz. obojętnie.

**Indoeuropejskie języki** pokrewne, wywodzące się od wspólnego ongiś, nieznanego bliżej języka praindyjskiego; dzielą się na następujące grupy: indyjska, irańska, grecka, albańska, italska, celtycka, germańska, bałtycko-słowiańska, armeńska, tocharska.

## J

**Jabczyński Jan Nepomucen ks.** (1799—1869) historyk, autor licznych prac z zakresu dziejów kościoła i prawa kościelnego w Polsce.

**Jabłczyński Kazimierz** (ur. 1869) prof. chemji Uniw. Warszawskiego, prace naukowe z zakresu chemji.

**Jabłonowska z Sapiehów Anna** (1727—1806) wojewodzina bracławska, organizatorka oświaty ludowej na obszarze olbrzymich swoich majętności na kresach wschodnich.

**Jabłonowski Jan** (1669—1731) wojewoda ruski, na starość poświęcił się piśmiennictwu. M. i. tłumaczył wierszem słynną książeczkę Fenelon'a (zob.) pt. „Historja Telemaka", wyd. w Sandomierzu 1726 r.

**Jabłonowski Aleksander Walerjan** (1829—1913) historyk, jeden z organizatorów Warszawskiego Towarzystwa Naukowego. Z licznych prac historycznych, dotyczących dziejów południowo-wschodnich ziem polskich, zainteresować może nauczyciela „Akademja Kijowsko-Mohilańska".

**Jabłonowskich Towarzystwo** założone w Lipsku przez Józefa Aleks. Jabłonowskiego w r. 1768; miało na celu pracę nad dziejami Polski i Słowiańszczyzny. W połowie XIX w. zmieniło swój program i dziś niema nic wspólnego z ideą założyciela.

**Jachimecki Zdzisław** (ur. 1882) prof. Uniw. Jagiell., muzykolog i kompozytor polski. Z dzieł: „Muzyka na dworze Wł. Jagiełły", „Historja muzyki polskiej", monografje: „Chopin", „Mozart", „Haydn", „Moniuszko" i i.

**Jachowicz Stanisław** (1796—1857) pedagog, którego trafnie nazywają Pestalozzim polskim, opiekun sierot i dzieci opuszczonych. Obok Klementyny z Tańskich Hoffmanowej był twórcą literatury dziecięcej polskiej, wydawał jedyne do dnia dzisiejszego pismo codzienne pt. „Dziennik dla dzieci". Wydał: „Bajki i powieści", „Rozmowy mamy z Józią", „Pamiątka dla Eryczka", „Nowe powiastki i bajki", „Książka dla rzemieślników". „Rozrywki dla młodzieży rzemieślniczej", „Śpiewy dla dzieci" z muzyką Moniuszki, Chopina, Dobrzyńskiego i i.

W wierszach i powiastkach J. występuje zwykle w sposób wybitny nauka moralna; nic dziwnego, gdyż prace jego były przeznaczone przedewszystkiem dla dzieci gminu, nieokrzesanych, niewychowanych odpowiednio. Mimo dzisiejszych haseł, rugujących przejaskrawione pierwiastki moralizatorskie, utwory J. proste, nacechowane serdeczną miłością Boga i bliźnich, nie straciły swej wartości wychowawczej.

Lit.: Majchrowicz Fr.: „St. Jachowicz”, Dygasiński: „Bajka” w „Encykl. Wychowawczej.“ Obszerniejsze szczegóły: Króliński K.: „Historja literatury dziecięcej”.

**Jackowski Maksymiljan** (1816—1905) ekonomista polski, twórca kółek rolniczych w Wielkopolsce.

**Jacobi Fryderyk Henryk** (1743—1819) filozof niemiecki, „poganin przez rozum, chrześcijanin przez uczucie”. Według niego każda spekulatywna filozofja musi prowadzić do panteizmu, do świata jako całości, a nie do Boga, pozostającego poza tym światem. Do rzeczy samej w sobie i wogóle do wszystkiego, co jest ponadzmysłowe, prowadzi tylko bezpośrednie przekonanie o jego istnieniu, wiara, światło serca, które gaśnie z chwilą, kiedy ma być objęte przez rozum. Pisma zbiorowe J. wyszły w 6 tomach.

**Jacotot Józef** (1770—1841) nauczyciel logiki, języków starożytnych, wynalazca metody nauczania, wedle której każdy człowiek jest uzdolniony do pracy umysłowej i należy go kształcić. Maksymę: „Umiej jedną rzecz dobrze i odnoś do niej wszystko inne”, zawierającą zasadę koncentracji (zob.) i ciągłości nauki, uzasadnia J., wykazując związki, jakie zachodzą między poszczególnemi przedmiotami nauczania. Metoda J. opierała się na trzech punktach: a) uczenie się dokładne napamięć tekstu, b) uświadamianie sobie treści i c) synteza. Był przeciwnikiem werbalizmu w nauczaniu gramatyki i wprowadzał utwór literacki do analizy treściowej i gramatycznej.

**Jadassohn Salomon** (1831-1902) niemiecki kompozytor i teoretyk muzyki, autor wielu podręczników harmonji, kontrapunktu, fugi itd. Wykształcił bardzo wielu muzyków, do których należy i nasz St. Niewiadomski (zob.).

**Jaensch Eryk** (ur. 1883) psycholog niemiecki, specjalista w badaniu zjawisk ejdetycznych (zob. ejdetyzm). Dzieła: Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter”, „Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode”.

**Jagić Watrosław** (1838–1923) slawista chorwacki. Z licznych prac wymieniamy: „Dzieje filologji słowiańskiej”.

**Jaglica** (trachoma) zapalenie egipskie spojówek, choroba zakaźna, może doprowadzić do ślepoty. Warto przeczytać broszurę Wydawnictwa Służby Zdrowia: „Jaglica i jej zwalczanie”, oraz broszury: Lauber J.: „Jaglica a zdolność do pracy”, Matinband M.: „W sprawie rozpowszechnienia jaglicy wśród młodzieży szkół powszech. na Nowem Bródnie“. Mikulińska J.: „Zwalczanie jaglicy we Lwowie“, Seidler-Dowbuszowa M.: „Przyczynek do statystyki jaglicy“.

W Warszawie wychodzi czasopismo, poświęcone wyłącznie tej niebezpiecznej i zaraźliwej chorobie, pt. „Przegląd Trachomatologji“.

**Jagodziński Teofil ks.** (1833—1907) pedagog polski i pisarz kościelny, dyr. Zakładu Głuchoniemych w Warszawie, autor „Książki do nabożeństwa dla głuchoniemych“.

**Jahn Ludwik** (1778—1852) twórca niemieckiego systemu gimnastyki, opartej na ćwiczeniach na przyrządach (rek, trapez, koń).

**Jakimowicz Roman** (ur. 1889) współczesny archeolog polski. Z prac wymieniamy: „Ochrona zabytków przedhistorycznych”, „Muzea regjonalne, ich cele i zadania”.

**Jakowicki Ignacy** (1797—1847) prof. Uniw. Wileńskiego. Dzieła geognostyczne o Polsce i z zakresu mineralogji.

**Jakubowski Adam** ks. pijar (1801 do 1882). Wydał: „O sposobie rozszerzania oświaty między ludem”, „O wadach w wychowaniu publicznem i domowem i o zmianach pożądanych w tym względzie”.